Enseñanza de las Ciencias Sociales

Para formadores de Ciencia Política, Economía, Filosofía, Geografía, Historia, Sociología.

Colección Desarrollo Profesional Docente

La Formación Docente en Ciencias Sociales



Instituto Nacional
de Formación Docente

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro
Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional
Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación
Lic. Andrea Molinari

Coordinador de Desarrollo Profesional Docente
Lic. Carlos A. Grande

Ciclo Desarrollo Profesional Docente: Enseñanza de las Ciencias Sociales para formadores de Profesorados de Ciencia Política, Economía, Filosofía, Geografía, Historia, Sociología.

Autores: Pablo Bana, Darío Capelli, Irene Cosoy, Gabriel D´Iorio, María Eugenia Gramajo, Guillermo Korn, Mariana Santángelo, Javier Trímboli.

A todos las y los colegas de las distintas provincias de nuestro país que nos acompañaron en esta experiencia.

PROLOGO

Andrea Molinari
Carlos A. Grande

La presente colección de materiales del área de Desarrollo Profesional Docente del INFD tiene por objeto socializar algunas de las acciones llevadas adelante en el área como parte de las políticas de la Formación Continua, en este sentido los ciclos de Desarrollo Profesional Docente, constituyen el marco que atiende a los diversos campos disciplinares y a problemas específicos de la enseñanza.

El derecho a la educación y el acceso al conocimiento, a través de la reflexión en contexto, con los colegas, sobre las prácticas pedagógicas del sistema formador, motiva a un diálogo con los diferentes actores de los niveles para los cuales forman, desarrollando la función indelegable de los Institutos Superiores como es el Apoyo Pedagógico a escuelas.

Los dispositivos aquí presentados, elaborados para la formación docente continua, como son los Ciclos de Desarrollo Profesional, constituyen una propuesta que permite poner en diálogo el desarrollo de un abordaje teórico conceptual, articulado con las prácticas docentes.

Son los sujetos, profesores y maestros, los que producen conocimiento a partir de las reflexiones que la propia práctica produce en las propias instituciones, teorizando sobre la tarea cotidiana y dando un anclaje en las dimensiones sociales, culturales y políticas de la función pedagógica de "educar".

Todos los recorridos de formación realizados han dejado una impronta de trabajo horizontal que habilita a las preguntas, las dudas y a esos saberes que socializados se vuelven a significar de otras maneras. Poner en el centro de la formación a la enseñanza en el nivel superior implica profundizar en los sentidos de la educación, abordando desde el plano más concreto la educación como derecho.

Con la intención de seguir construyendo un proceso de trabajo colaborativo y en red, es que nace esta nueva serie denominada "**Colección Desarrollo Profesional Docente**". Ésta da cuenta de los recorridos realizados en las diferentes líneas del área, y propone seguir reflexionando sobre la formación docente y la mejora de las prácticas de enseñanza.

La experiencia de formación llevada adelante en los Ciclos de Desarrollo Profesional, así como las diversas experiencias que se exponen en la presente **colección**, son el producto de un verdadero trabajo colectivo, en donde la voz de los otros habilita, permite seguir pensando, buscando integrar y optimizar los recursos de cada uno de los Institutos Superiores de Formación Docente de nuestro país.

Finalmente, y tal como expresa la Resolución CFE Nº 30/07, un avance hacia una nueva institucionalidad lo constituye la generación de capacidad instalada, en ese sentido, resulta estratégico promover el funcionamiento de las instancias institucionales específicas de la formación docente, capaces de acumular conocimiento y memoria institucional, indispensables para potenciar procesos que sean transformadores.

Entendemos que la "**Colección Desarrollo Profesional Docente**" viene a colaborar en esa dirección.

Introducción

Durante el año 2014 el área de Desarrollo Profesional Docente del INFD, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, llevó adelante el Ciclo de Formación Permanente para profesores, docentes formadores de los Profesorados de Historia, Geografía, Filosofía, Sociología, Ciencias Políticas y Economía para el nivel Secundario.

La propuesta estuvo a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por Javier Trímboli, Irene Cosoy (coordinadores), Pablo Bana, Darío Capelli, Gabriel D´Iorio, María Eugenia Gramajo, Guillermo Korn y Mariana Santágelo (profesores).[1]

En estas páginas intentaremos transmitir parte de esa experiencia a otros colegas formadores que no han cursado el ciclo. Por otro lado, nos interesa hacer visibles algunas estrategias empleadas en el

---

[1] **Javier Trímboli** es profesor de Historia (UBA). Desde 2009 se desempeña como asesor historiográfico de la Televisión Pública. Con esa responsabilidad participó en la realización de los documentales *Huellas de un Siglo* y *Guerra Guasú.* Actualmente es Director del Archivo Histórico de RTA S.E. Fue docente en la cátedra Pensamiento Argentino y Latinoamericano de la carrera de Filosofía de la UBA y en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Coordinó el proyecto "A 30 años del golpe" del Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, integró la coordinación de los postítulos "Sociedad y cultura contemporánea" e "Historia y problemas de la cultura argentina" dictados en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, CePA. Publicó los libros *Mil novecientos cuatro. Por el camino de Bialet Massé* y *Espía vuestra cuello*. - **Irene Cosoy** es profesora de Historia (UBA). Integrante del área de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación dela Nación. Dicta clases de Historia Argentina en la carrera de Historia dela UBA. Trabaja desde 1998 en distintos proyectos de capacitación y formación docente continua. Dictó cursos y seminarios en distintas provincias, particularmente en los Postítulos Docentes "Sociedad y cultura contemporánea" e "Historia y problemas de la cultura argentina", en la Escuela de Capacitación dela Ciudad de Buenos Aires, CePA. . - **Pablo Bana** es profesor y licenciado en Historia (UBA). Desde al año 1999 dicta clases en distintos institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires y en la Universidad de Buenos Aires. Trabaja desde el año 2011 como capacitador en el área de Historia Secundaria, en el Centro de investigación e innovaciones educativas (CIIE) de Esteban Echeverría, perteneciente a la Región educativa 5 de la provincia de Buenos Aires, dependiente dela Dirección de Formación Continua de dicha jurisdicción. - **Darío Capelli** es licenciado en Sociología (UBA). Docente de la materia "Teoría estética y teoría política" en la Facultad de Ciencias Sociales dela UBA y de "Teoría social" en el Departamento de Humanidades de la UNLaM. También ha dictado la materia "Literatura latinoamericana" en la Unidad Académica dela Artes dela UNSaM y un seminario sobre la misma temática en el doctorado en periodismo dela UNLP en 2013. Es profesor de escuela secundaria. Desde el año 2006 trabaja en capacitación y formación docente continua, particularmente dictando clases en los Postítulos Docentes "Sociedad y cultura contemporánea" e "Historia y problemas de la cultura argentina", en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, CePA. - **Gabriel D'Iorio** es profesor de Filosofía (UBA). Actualmente dicta clases como profesor titular de Estética en la carrera de Artes Audiovisuales del IUNA (Instituto Nacional del Arte) y como profesor adjunto de Ética en la carrera de Filosofía de la UBA. Desde 2001 ha trabajado en diversas instancias de formación docente para los ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires. Forma parte del comité editorial de la revista *El río sin orillas*. *Revista de filosofía, cultura y política.* - **María Eugenia Gramajo** es profesora de Geografía. Actualmente se desempeña como docente de Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales en el Instituto Superior de Profesorado N° 60 (San Carlos Centro, Santa Fe). En el ámbito de Ministerio de Educación dela Provincia de Santa Fe ha participado en el equipo de diseño curricular para nivel secundario, en la coordinación del proyecto "Viajes por las rutas santafesinas" -destinado a docentes y estudiantes de los profesorados de Historia y Geografía de la provincia- y en el dictado de cursos de postítulo sobre ruralidad. - **Guillermo Korn** es licenciado en Sociología (UBA) y profesor para la enseñanza primaria. Está concluyendo su doctorado en Ciencias Sociales (UBA). Ha dado clases en la escuela primaria, secundaria y la universidad. Formó parte de distintos proyectos de capacitación y formación docente continua en el ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sobre todo en los Postítulos Docentes "Sociedad y cultura contemporánea" e "Historia y problemas de la cultura argentina". Es ensayista y ha editado los libros *El peronismo clásico. Descamisados, gorilas y contreras* y compilado *Ideas y debates para la nueva argentina. Revistas culturales y políticas del peronismo* (en este caso con Claudio Panella). - **Mariana Santángelo** es profesora de Filosofía (UBA), doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2008-2013). Doctoranda en Historia porla Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Trabajó como docente en el nivel secundario y universitario. Desde 2005 trabaja en capacitación docente en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, brindando cursos, cátedras abiertas e integrando el Postítulo Docente "Historia y problemas de la cultura argentina". Ha participado asimismo del Programa "Educación y Memoria" del Ministerio de Educación de la Nación, como tallerista en diversos encuentros provinciales y en la producción de materiales para el aula.

marco de una acción de Desarrollo Profesional Docente semipresencial.

La experiencia tuvo carácter federal ya que en ella participaron profesores de distintos institutos de formación docente del país: **Buenos Aires** (Adrogué, Avellaneda, Azul, Bahía Blanca, Campana, Coronel Suárez, Estanislao Severo Zeballos, Glew, La Plata, Las Flores, Lomas de Zamora, Los Toldos, Merlo, Monte Grande, Moreno, Palomar, Pehuajó, Pergamino, Pilar, Quilmes, San Francisco Solano, San Martín, San Pedro, Santa Teresita, Tres Arroyos); **Catamarca** (San Isidro, San José de Piedra Blanca); **Chaco** (Las Breñas, Machagai, Pampa de Indio, Pampa del Infierno, Villa Ángela); **Chubut** (Trelew); **Ciudad de Buenos Aires**, **Córdoba** (Bell Ville, Capilla del Monte, Córdoba, Cruz del Eje, Deán Funes, Pascanas); **Corrientes** (Bella Vista, Corrientes, Goya, Paso de los Libres); **Entre Ríos** (Concordia, Gualeguay, Gualeguaychú, Rosario del Tala); **Formosa** (Clorinda, Pirané); **Jujuy** (La Quiaca, San Pedro de Jujuy, San Salvador de Jujuy, Tilcara); **La Pampa** (Santa Rosa); **La Rioja** (Villa Castelli); **Mendoza** (Godoy Cruz, San Martín, San Rafael); **Misiones** (Aristóbulo del Valle); **Río Negro** (General Roca); **Salta** (Salta); **San Luis** (San Luis); **Santa Fe** (Alcorta, Ceres, Esperanza, Reconquista, Rosario, San Justo, Santa Fe, Venado Tuerto, Villa Constitución); **Santiago del Estero** (Fernández, Santiago del Estero, Suncho Corral), y **Tucumán** (San Miguel de Tucumán).

A la diversidad regional se agregó la existencia de una variedad de disciplinas entre los colegas que cursaron el ciclo, tanto por las distintas formaciones de las que provenían como por sus experiencias en las distintas carreras de los profesorados de Ciencias Sociales, donde dictan diversas cátedras de los espacios de la formación específica y de la práctica de sus carreras.

Por nuestra parte, en tanto equipo docente a cargo de la propuesta, también provenimos de formaciones diversas: Filosofía, Sociología, Historia, Geografía. Ésos son los campos en los que cada uno de los integrantes del equipo viene desarrollando investigaciones y docencia en los niveles secundario, superior (en institutos de formación docente y en universidades) y de Formación Docente Continua.

El enfoque de trabajo

La heterogeneidad de todo tipo –regional, formativa, laboral, profesional– fue el punto de partida para diseñar una propuesta que tuvo como núcleo central el análisis y la transmisión de la cultura.

La apuesta a centrarse en esta dimensión se fundamentó en la idea de que los objetos o artefactos culturales son manifestaciones colectivas bajo las cuales una sociedad produce sentido sobre la vida

en común y a partir de las cuales llega a comprenderse mejor a sí misma. El concepto de cultura no pocas veces se emplea desapegado de sus condiciones de producción. No es nuestro punto de partida: las prácticas culturales, sus modos de visualizarse los entendemos imbuidos también en el conflicto, en la disputa de sentidos, como en sus posicionamientos de clase.

Entonces, desde esta perspectiva, las intervenciones pedagógicas buscaron indagar en torno a la constelación de enunciados, expresiones, interpretaciones, imágenes y representaciones que conforman la experiencia de lo cultural y social. Precisamente, la idea fue ahondar en algunas representaciones culturales que no suelen ser frecuentadas en la enseñanza de las ciencias sociales: imágenes, narraciones fílmicas, textos literarios, monumentos, escrituras no canonizadas, entre otras.

Poner la cuestión de la cultura en el centro implicó conformar una perspectiva de estudio interdisciplinario de lo social. Pensarlo desde allí implica una decisión basada en la intuición de que lo social se aprende de forma integral, "borroneando" algunas de las fronteras entre las disciplinas. En efecto, el estudio de lo social puede organizarse desde la lógica disciplinar –que aborda el análisis autónomo de distintas dimensiones de una sociedad–, sin embargo, al ser inextricable de la experiencia humana, la comprensión de una sociedad se efectúa de forma integrada.

Así, esta apuesta se acompaña de un movimiento a contrapelo de lo que habitualmente sucede en las prácticas de los profesores de la formación docente en Ciencias Sociales para el nivel Secundario, en las que priman las lógicas específicas de cada disciplina. Si bien la transmisión del conocimiento específico es fundamental a la hora de formar "profesores de", hoy en día la producción misma del conocimiento sobre lo social ha desdibujado los tabiques reglados por los estatutos epistemológicos de cada campo específico.

Los temas

El tema sobre el que giró esta experiencia de capacitación fue el siglo XX argentino. Tema presente tanto en los distintos diseños curriculares de la formación de los Profesores en Ciencias Sociales como así también en la escuela secundaria, tal como lo muestran los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, y en el Documentos Marco para la Secundaria Orientada en Ciencias Sociales.[2]

[2] Este enfoque está fundamentado en: *NAP Ciencias Sociales* para el 7° año de la Educación Primaria y 1° y 2° año de la Educación Secundaria / 1°, 2° y 3° año de la Educación Secundaria (Documento aprobado por la Resolución del CFE 182 de 2012); *NAP Ciencias Sociales: historia – geografía – economía*. Campo de Formación General. Ciclo Orientado, Educación Secundaria (Documento aprobado por Resolución del CFE 180 de 2012); *NAP Formación Ética y*

Se trata de una época que, por su intensidad social y política –determinada en buena medida por su capacidad de instituir formas de sociabilidad y producir tanto resistencias como sentidos indelebles para la vida en común–, ha dejado marcas perdurables en el corazón de nuestra cultura y configura, asimismo, nuestra sociedad actual.

Dentro de ese período, elegimos trabajar cuatro momentos:

- 1910. Centenario
- 1930. El primer golpe de Estado
- 1945. El surgimiento del peronismo
- 1976. La dictadura

Se trata de momentos claves para el conocimiento de lo social, en sus distintas dimensiones (ambiental, ética, histórica, económica, política), en la medida en que ellos albergan tensiones y núcleos de sentido que transitan y tensan nuestra cultura: la confrontación entre las élites y las multitudes inmigrantes, la construcción de una lengua y una identidad nacional, la política de masas, las transformaciones en el ambiente y las migraciones internas, las crisis cíclicas de la economía y la configuración del mercado y la industria, la consolidación de la clase trabajadora argentina, sus triunfos y derrotas, son sólo algunas de las temáticas que estos momentos invitan a trabajar.

¿Cómo abordar la enseñanza del siglo XX argentino más allá de las aulas de Historia de los profesorados? Ésta fue la pregunta que en buena medida orientó el ciclo de formación e intercambio con los profesores de institutos que cursaron en 2014. Ciclo en el que, reiteramos, los saberes propios de las Ciencias Sociales se entrelazaron, porque una forma de empezar a responder la pregunta provino de entender la necesidad de establecer esa relación. Que no es un forzamiento sino la convicción de que la experiencia de una sociedad en tensión como la nuestra a lo largo de un siglo no puede ser apresada por una disciplina en soledad.

Núcleos problemáticos

Delimitados los temas sobre los que transitaría el ciclo, los cuatro momentos del siglo XX, planteamos un interrogante inicial y un conjunto de núcleos problemáticos que hacen a la Enseñanza de las Ciencias Sociales y que consideramos que debían sustentar el enfoque y el material de las clases.

Ciudadana, Ciclo Básico Educación Secundaria, 1° y 2° / 2° y 3° Años, CFE 2011; *NAP Filosofía*, Campo de Formación General, Ciclo Orientado, Educación Secundaria (Documento aprobado por Resolución del CFE 180 de 2012); Marco de referencia *Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Ciencias Sociales* (Documento aprobado por Resolución del CFE 12 de 2011).

El interrogante inicial –sustrato que palpitó a lo largo de todo el ciclo y que se planteó en la primera clase– indagaba sobre el contexto actual en el que acontecen las prácticas de formación de los futuros profesores para la Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. Para ello propusimos pensar algunas rupturas en distintas facetas de la vida en común producidas entre fines de siglo XX y principios del actual. Nos referimos a rupturas en las formas de la política, en la formas del conocimiento, en las formas de lo económico, entre otras. Preguntar por esa coyuntura –visiblemente transformada con relación a mediados del siglo pasado– en la que se despliegan las prácticas de los profesorados llevó a asomarse a la pregunta por el sentido que hoy tiene formar a un profesor en alguna de las Ciencias Sociales y también, por supuesto, preguntarse para qué se enseña hoy Ciencias Sociales en las escuelas.

Este interrogante y sus derivaciones, tal como mencionamos, fueron un punto de partida y un sustrato sobre el que se desarrollaron las distintas instancias del ciclo.

A su vez, el abordaje de cada momento del siglo XX se entramó con cuatro núcleos problemáticos que fueron el marco conceptual del que partimos para realizar el recorrido de cada clase. Estos núcleos que tejieron los distintos pasajes de las clases, las discusiones de los foros y los encuentros presenciales fueron los siguientes:

–El lugar del acontecimiento/dato. En las últimas décadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales se tendió a dejar de lado o poner en segundo plano los acontecimientos y los datos. Así se priorizó o incluso se optó, de manera casi excluyente, por abordar el pasado y el presente a través del señalamiento de procesos de distinto tipo que subyacen en ellos o los explican. Sin embargo, al desdibujarse la dimensión de los hechos y los datos, se hizo más incierta la transmisión. ¿Cómo comprender, por ejemplo, las marcas de globalización en un territorio si se desconoce un caso concreto, si no es posible tener el conocimiento para interpretar una cartografía que represente transformaciones específicas? O por poner otro ejemplo: ¿cuánto se comprende de la formación del Estado nacional sin conocer las guerras y las marcas en las trayectorias de vida de hombres y mujeres que ese proceso entrañó? A lo largo de las clases nos interrogamos, al mismo tiempo que abordamos los temas propuestos, por cómo volver a una forma de enfocar los acontecimientos sin repetir los modelos de enseñanza de estricto énfasis fáctico.

–El lugar de la experiencia. Como dijimos antes, lo social se ensambla con las vidas humanas. Una estadística, un acontecimiento, una transformación en el territorio, etc., implican improntas sobre un sinnúmero de subjetividades, o sea de experiencias. Son ellas las que imbrican, en el campo de las Ciencias Sociales, objeto y sujeto que lo

estudia. Y esta imbricación configura nociones claves como objetividad, subjetividad, neutralidad, relativismo, etnocentrismo entre otras. La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como desafío aproximarse a su objeto de estudio en tanto experiencia de multitudes. A lo largo del Ciclo, la selección de materiales y las reflexiones en torno a ellos intentaron promover el desafío de que, en la formación de profesores, la experiencia no enmudezca a la hora de su transmisión, que no fracase o encalle en ella.

–El lugar de la narración. Se suele considerar que si hay un área en el que la narración tiene algo que decir es, estrictamente, en la literatura. Vale sin embargo reparar en que toda clase propone un orden, elige desembalar las palabras de una manera y no de otra. Es cierto, y esto es parte del problema, que en muchas oportunidades es tan elevada la mecanización de esta práctica, que se pierde la dimensión de que se trata de un relato. La narración tiene cantidad de secretos que prestarle a la transmisión. Como arte milenario pero también como ejercicio que está a la base de cantidad de artefactos culturales que hoy circulan con mucha pregnancia entre nosotros (así, los guiones televisivos o cinematográficos cultivan un marcado cuidado a la hora de tomar enseñanzas de la narración). La elección de cómo ensamblar una narración en una clase está determinada por gran cantidad de condicionantes. La tradición escolar, las prescripciones curriculares, los lugares sociopolíticos de los profesores, las experiencias locales, son algunos de los tantos elementos que diseñan la narración y el plan de una clase. A lo largo del Ciclo hemos presentado un relato posible entre otros tantos, tomando algunas de las aristas de un objeto social e intentando poner en discusión los enunciados, tradiciones, tensiones políticas y sociales que sustenta y legitima toda narración de la experiencia social.

–El lugar de las imágenes. Las imágenes definen el lenguaje masivo y contemporáneo, se frecuentan de manera incesante en la vida cotidiana y también en las prácticas educativas. En la enseñanza de las Ciencias Sociales se suelen trabajar imágenes de distinto tipo a modo de ilustración de aquello otro que se desea transmitir o simplemente como mero recurso didáctico. Nos interesó, en cambio, pensar las imágenes como un objeto social en sí mismo, recorriendo sus condiciones de producción, los modos en que fueron y son "leídas", los sentidos que subyacen en ellas, a fin de ligarlas con la narración de la experiencia en la enseñanza.

Dispositivo de trabajo

El ciclo tuvo una modalidad semipresencial. Trabajamos en aulas virtuales alojadas en el campus del INFD. En cada una de ellas

subimos en forma quincenal un total de 13 clases virtuales organizadas del siguiente modo:

Introducción

Clase 1: Enseñar Ciencias Sociales en época de rupturas

Módulo "1910. Centenario"

Clase 2: En torno al Centenario
Clase 3: Imágenes del Centenario
Clase 4: El Centenario: Ideas y escrituras

Módulo "1930. El primer golpe de Estado"

Clase 5 La situación del 30
Clase 6: Imágenes del 30
Clase 7: Ideas y escrituras del 30

Módulo "1945. El surgimiento del peronismo"

Clase 8 En torno al surgimiento del Peronismo
Clase 9: Imágenes del Peronismo
Clase 10: Ideas y escrituras del primer Peronismo

Módulo "1976. La dictadura"

Clase 11: En torno a la Dictadura
Clase 12: Imágenes de la Dictadura
Clase 13: Dictadura: ideas y escrituras.

A su vez, se llevaron a cabo dos encuentros presenciales nacionales (apertura y cierre) y uno regional de dos jornadas cada uno.

Los ejes organizadores de las clases

Luego de definir los temas y los núcleos problemáticos que los tramaron, propusimos tres ejes para abordar los distintos momentos del siglo XX: "Acontecimiento", "Imágenes", "Ideas y escrituras". Estos ejes fueron a su vez apartados de las clases virtuales y de los recorridos realizados en los encuentros presenciales.

Más allá de tratarse de criterios organizadores de las clases –interrelacionados y a la vez autónomos– configuraron distintas aproximaciones superpuestas a la comprensión de la experiencia social.

En este sentido consideramos que la comprensión de un problema implica producir distintas aproximaciones alrededor de él. Cada dimensión es una forma de abordarlo y profundizar el recorrido por sus múltiples aristas.

Así, en el apartado **"Acontecimiento"** intentamos plantear la contundencia de los sucesos desde los distintos planos de los social (político, económico, territorial, etc.) y enmarcarlos en un contexto que puede extenderse unos años hacia adelante o hacia atrás en el tiempo.

En el apartado **"Imágenes"** analizamos distintas manifestaciones culturales visuales producidas en el contexto de los sucesos tratados en el apartado anterior. Como ya se dijo, no se trata de considerarlas como meras ilustraciones de los sucesos sino como artefactos visuales que están atravesados por las tensiones sociales en los que fueron producidos y que también cautivaron las miradas que se hacían sobre ellos.

El apartado **"Ideas y escrituras"** abordó escrituras en torno al pensamiento que estaba en la base del acontecimiento o era producido a propósito de él. Por su parte, el trabajo con ideas nos permitió plantear algunas permanencias y rupturas más allá de la contingencia histórica, siguiendo lecturas y relecturas de lo social a lo largo del tiempo.

Clases virtuales, consignas de trabajo y discusiones en los foros

Difícil resulta transmitir los recorridos realizados en las distintas aulas virtuales. Proponemos compartirlos, sin embargo, en esta sección con los lectores mediante la transcripción de pasajes de las clases, los temas de debates propuestos en los foros, intervenciones significativas y algunas producciones escritas por los colegas cursantes del Ciclo.

Los pasajes de las clases –organizadas según los módulos correspondientes a cada momento del Siglo XX que trabajamos en el Ciclo– conservan la estructura de los ejes/apartados: "Acontecimiento"; "Imágenes"; "Ideas y escrituras". La selección de estos pasajes intenta conservar el espíritu de abordaje por aproximaciones que comentamos más arriba.

A su vez, al final del conjunto de las clases correspondientes a cada módulo, presentamos los temas de debate de los foros y una selección de intervenciones de los colegas según estos criterios:

- Reflejaron la apropiación del material planteado en la clase, la bibliografía o el enfoque y lo interpretaron o señalaron el desconocimiento del mismo y su puesta en valor.
- Dieron cuenta de que el material trabajado impactó en sus prácticas en las cátedras de los profesorados.
- Remitieron al tratamiento de la temática en el ámbito local.

- Propusieron diálogos con los colegas.

Por otra parte, transcribimos también las consignas que propusimos para realizar breves escrituras y algunas de ellas que implicaron novedades por el tratamiento local de las temáticas o porque propusieron un objeto de análisis significativo.

La tarea en el aula virtual: clases, actividades, foros

En este apartado reproducimos en forma parcial las distintas clases publicadas en las aulas virtuales del Ciclo así como las consignas de los foros, las propuestas de actividades y algunas intervenciones de los colegas cursantes.

Clase introductoria: Enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de rupturas

Ya hace unos años el pedagogo Seymour Papert, se preguntaba si un buen médico del siglo XIX podría serlo también entre nosotros, hoy, en el siglo XXI. La cuestión se ponía más difícil cuando se precisaba y se decía, por ejemplo, un cirujano, porque el correcto manejo de la tecnología que tanto ha hecho cambiar a esa disciplina de inmediato adquiría un peso decisivo. Desde ya, el interés era por trasladar esta inquietud –en forma casi de juego imposible– a nuestra profesión. Un buen maestro del siglo XIX, diestro a la hora de enseñar, reconocido como tal por pares y alumnos, ¿podría desempeñarse con similares resultados en el presente? Si engordamos lo que nuestra tarea tiene de artesanal, rozando una definición casi esencial de lo que es el maestro, nos inclinaríamos a saldar el pleito por la afirmativa. Lo mismo sucedería al suponer invariable el vínculo que nos liga a los estudiantes, podríamos también decir a los adultos con los jóvenes, hecho de una vez y para siempre. Si, por el contrario, acentuamos todo lo que hay de novedad irreductible –en el conocimiento, en el lenguaje que es vehículo de la enseñanza, en los alumnos, en nosotros mismos–, tenderemos a señalar que sólo un docente puede ser tal en sus mejores condiciones si está bien parado en la época en que le toca desempeñarse. Quizás la sorpresa –el shock– que atrapa al médico decimonónico al observar el instrumental que se ha vuelto usual en un quirófano, no tenga un sucedáneo válido con las computadoras o los pizarrones digitales de nuestras aulas, sino en las nuevas subjetividades, mentalidades y comportamientos. Para llevar al extremo el asunto, con nombres propios y arrimando otros problemas: Sarmiento y las célebres maestras que hizo llegar de EEUU, ¿ejercerían de manera destacada la tarea docente entre estudiantes que ingresaron a la secundaria hace un par de años, en Río Cuarto, Goya o el barrio de Once en la ciudad de Buenos Aires? Sin pretensiones, ¿podrían tan sólo dar clases?

No es cierto que las respuestas estén siempre en el "justo medio" y, desde ya, no estamos ante una excepción; además, esta pregunta es de las que no tienen respuesta unívoca y rigurosa, sino que tan sólo valen para iniciar una reflexión. Por eso, ni bien empezamos entre titubeos a argumentar que hay algo de verdad tanto en una

alternativa como en otra, preferimos dejar el asunto ahí. De todas maneras, antes de seguir extraigamos de este ejercicio hipotético una, o varias, preguntas más precisas y acordes a los intereses de nuestro ciclo: ¿en qué medida el extendido y variopinto abanico de lo que hoy es la enseñanza de las ciencias sociales guarda parentesco con lo que se entendía y se interpretaba como tal hace 50 ó 40 años? Por lo demás, las recriminaciones que a veces escuchamos e incluso formulamos, y que llevan dentro aún sin saberlo la clave de una suerte de decadencia que nos habría alejado de las formas más virtuosas de la enseñanza de las materias que nos competen y de su mejor circulación social, ¿hasta qué punto son justas o sólo existen sobre la base de saltearse –u olvidarse– lo que indefectiblemente ocurrió en estos años que parieron este escenario presente? Desde el recorte del objeto –para decirlo rápido– hasta los estudiantes, pasando por nosotros, los profesores, ya nada es lo mismo. Permítasenos el paréntesis, ya que dijimos que íbamos a dejar tranquilo al juego: ¿la tarea seguiría siendo la misma? Así, todo nos conduce a interrogarnos alrededor de los futuros docentes, por las maneras de mejor apuntalarlos en su formación.

Vale, entonces, en esta clase inaugural, intentar en primera instancia articular un mapa de las múltiples modificaciones –llamémoslas por ahora así, como si hubieran sido de carga neutra– que hicieron del aula una situación muy distinta a la que figuraba en los papeles. Sin pretensión de exhaustividad, pero para que sea el fondo que no deje de asaltarnos cuando abordemos los cuatro acontecimientos de la experiencia argentina del siglo XX que, con distintos hincapiés, proponemos trabajar. No para negar lo que de artesanal e inveterado tiene nuestra práctica, sino para señalar los nuevos desafíos que debería afrontar. A decir verdad, que ya venimos afrontando. Porque, lo sabemos bien, nunca se dejó de dar clases, de enseñar ciencias sociales; tampoco de formar docentes. Y tratamos siempre de hacerlo, atentos a estas modificaciones que en un primer momento no eran consideradas más que obstáculos. Este ciclo quiere ser la oportunidad de evaluar colectivamente algunos de estos cambios y ensayar juntos alternativas que potencien la enseñanza y la formación de futuros profesores. Ésa y no otra es su novedad.

Distanciamiento

Nos interesa traer una afirmación que nos coloca también en relación con el primer acontecimiento que abordaremos en las clases que siguen. Porque se trata de un breve fragmento de una serie de escritos, publicados hacia 1910, por quien

Doctor en jurisprudencia, González había egresado del tradicional colegio de Monserrat de Córdoba. En su haber también tenía cantidad de horas de clases ante alumnos de escuelas normales. Y había creado el Seminario Pedagógico, el primer instituto de formación de profesores secundarios que luego llevaría su nombre. Divino Joaquín lo llamaban sus más cercanos.

había llegado a ser ministro del Interior de Julio Argentino Roca, nos referimos a Joaquín V. González:

"Las nacionalidades no son árboles adventicios nacidos en tierra movediza, de la semilla viajera que el viento transporta a su capricho de una región a otra; ellas son como los gigantescos olivos, ombúes o encinas de los solares paternos, cuyas raíces se pierden en las más profundas capas del suelo, recogen su savia de los más remotos países, y cuya sombra ha cobijado generaciones y más generaciones de abuelos y nietos (...) lo que constituye la personalidad, el alma, el timbre, la fuerza y vitalidad de una nación, es la constancia y convencimiento de la ley de unidad que vincula el núcleo viviente con sus remotos orígenes ancestrales".

A tono con el inicio de un siglo en el que los nacionalismos cobraban protagonismo –también con un conservadurismo cada vez más adusto y a la defensiva–, en esta definición, también una imagen, que brinda González en lo que luego será *El juicio del siglo*, hay, a su vez, un programa para la educación. En particular para las ciencias sociales, aunque él hubiera preferido decir para las humanidades: contribuir al buen estado de ese árbol, a que siga unido desde la más enterrada de sus raíces hasta el brote flamante y el que aún no nació; al mismo tiempo, mantener vivo el orgullo e incluso el placer por ser parte de él.

Casi no hace falta decirlo: el final del siglo XX y el comienzo de este siglo XXI nos encuentra entre otras cosas lejos de esta imagen provista por el político y escritor riojano. La nacionalidad dejó de percibirse de esa manera, al punto de que si nos complace su conjugación en la figura del árbol –y también reverenciamos los tonos patrióticos– esto difícilmente pueda estar exento de melancolía. Y, por supuesto, la posibilidad de que sea guía segura de la práctica docente, de su forma de trabajar con los contenidos y con los alumnos, se ha desvirtuado hasta volverse casi insostenible. Para discutir: no tanto, o no sólo, por decisión herética sino por la sucesión de acontecimientos que se encadenaron en los cien años que nos separan del Centenario. Podríamos recoger cantidad de situaciones o conversaciones en las que por lo menos se revela un filón de esta ya no tan nueva situación ante la enseñanza. Con raíces o ramas vecinas irreconocibles para las nuevas generaciones pero no sólo para ellas. Nos inclinamos de momento por una referencia que tiene a su favor no ocurrir en nuestro país ni en el continente latinoamericano, y de este modo disuade la tentación de ver acá un "mal argentino o americano"; también porque impide responsabilizar sin atenuantes a los sujetos actuantes. Con mucho a cuestas, imagina el historiador Eric Hobsbawm, en su libro *Historia del siglo XX* de mediados de la década de 1990

"al alumno que ingresa en la universidad en el momento en que se escriben estas páginas, para quien incluso la guerra de Vietnam forma parte de la prehistoria".

Un acontecimiento que está inscripto en su vida, en la vida del profesor –y no sólo porque haya sido contemporáneo a él–, para sus alumnos no es mucho más que una noticia lejana, exterior a sus subjetividades. Podemos arriesgar que en las "altas casas de estudio" que transitaba Hobsbawm todo está preparado para que el alumno finalmente sepa, por ejemplo, que luego de una prolongada resistencia que le costó a los vietnamitas un número de víctimas imposible de precisar pero que oscila entre uno y cinco millones de muertos, los últimos soldados del ejército norteamericanos abandonaron Vietnam en marzo de 1973. Incluso de la prologada herida que dejó esta guerra en la cultura norteamericana. Aunque algo similar ocurra en buena parte de nuestras instituciones formadoras, lo que nos inquieta de la situación no se atenúa.

Vayamos a un cuestionamiento más cercano y sin ambages, al "tajante testimonio de Luis", recabado por Gabriel Kessler en su investigación *Sociología del delito amateur*.

"A mí me parece que no sirve para nada la escuela, ni un poquito, es cualquiera. Por ejemplo, ese día de Manuel Belgrano, ¿quién lo conoce? Yo no lo conozco. Si lo conociera, bueno, pero si ya murió se murió."

El alumno que supone el gran historiador inglés del siglo XIX no es el mismo que este otro con quien se entrevista Kessler pocos años después. También la clase social a la que pertenecen los coloca en mundos irreconciliables. Sin embargo, al compartir un mismo distanciamiento respecto del pasado, tampoco son tan distintos.

De la figura integrada, del cuerpo sin solución de continuidad que era el de la cultura –o que la cultura imaginaba y quería ser– pasamos a la desidentificación, a la lejanía difícil de remontar entre momentos de la experiencia de un colectivo social, sea el occidental, el argentino o el americano. Tal como si la fluidez del espacio provocada por el nuevo momento global del capitalismo, al diluir fronteras –y trazar otras agreguemos– contribuyera también a la desidentificación con el territorio. Así, el distanciamiento se traduce en generaciones que, sin que medie incluso una decisión, soltaron amarras con lo que las había antecedido, pero también en biografías individuales de los que

tenemos más de cuarenta años y fuimos signados por no poco de lo anterior y ahora nos movemos integrados a este otro paisaje.

Rupturas

Para calibrar este distanciamiento, que inexorablemente se levanta como obstáculo si se quiere enseñar las ciencias sociales tal como se hacía tiempo atrás; para entenderlo y evitar el enojo improductivo ante nuestros alumnos, cuando no ante nosotros mismos, es decir, con las condiciones epocales en las que nos toca desempeñarnos, proponemos en esta clase detenernos en tres rupturas sucedidas durante estas últimas décadas. Más que hechos de un tirón, se trata de deshilachamientos que, a pesar de las resistencias, no encontraron freno hasta que los cortes se produjeron. Nuevamente: nuestros estudiantes en los IFD, sus futuros alumnos y nosotros mismos en menor medida estamos tomados por ellos:

a) Con la historia

Ya que estamos con Hobsbawm pero, sobre todo, por el rol fundamental que cumplió en la modernidad, sigamos con la historia.

"La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven".

El desconocimiento de la guerra de Vietnam se enlaza con esta observación contundente y también con algo de catastrófico. Sucede que la magnitud de la ruptura es imposible de disimular.

El apotegma "historia magistra vitae" (historia maestra de la vida) gobernó, con rienda suelta y durante siglos la escena restringida de lo que podía ser entendido como enseñanza de la historia, incluso su uso estético y político. Así fue durante el largo período que se extiende entre el siglo I antes de Cristo –cuando Cicerón lo puso en palabras–, y mediados del siglo XVIII. De lo sucedido en el pasado, de las historias en plural porque así se las modulaba, se podía aprender para que el presente no tropezara con los mismos problemas; se sostenía la relevancia de "historia magistra vitae" en el supuesto de que en la vida social y política no hay mayores

novedades, que entonces los ejemplos se podían extraer y aplicar con cierta agilidad. Nada se saldría de los moldes de lo ya vivido y escrito por los clásicos. Ahora bien, la revolución francesa fue –y se erigió como– la novedad que inauguraba radicalmente un tiempo sin precedentes. Se hizo entonces creencia extendida que la historia, cada vez con más atributos y con mayúscula, encerraba un sentido y que su despliegue sería beneficioso para la humanidad. De su paso triunfal, al que hasta leyes se le encontró, había nacido la revolución y no dejaría de suceder el progreso. La formación del moderno ciudadano, dentro del dispositivo de los Estados nacionales, pasó a estar ordenada por la historia y su sentido, con la meta colocada en la "felicidad pública" por alcanzar. El siglo XX vivió la exacerbación de la "filosofía de la historia" que, como núcleo de distintas ideologías, se volvió puntal de lo que fue comparado con una "guerra de religiones" laicas. De una manera o de otra, como "magistra vitae" o cargada de sentido progresivo –y Hobsbawm, por supuesto, extraña más a la segunda que a la primera–, el pasado estuvo bien presente en la experiencia de las sociedades que se fueron desprendiendo del influjo de Europa. Justificando incluso por qué debía ser estudiada.

Con cuestionamientos previos que no llegaron a jaquear la ecuación, hacia el último cuarto de siglo ésta se desmoronó. El efecto que algunos –el posmodernismo a la cabeza– celebraron como chance de una nueva emancipación implicó, según este historiador inglés y marxista, una de las mayores transformaciones convergentes en el precipitado final del siglo XX. Se trata, según Hobsbawn, de: "*la ruptura de los vínculos entre las generaciones, es decir, entre pasado y presente*." En términos más cercanos a la propaganda política se habló del "fin de la historia", fórmula de enorme fortuna en la opinión pública globalizada y que a la vez llevó el contento a las clases dominantes. Para concluir Hobsbawm hacia el final de la introducción:

> *"En las postrimerías de esta centuria ha sido posible, por primera vez, vislumbrar cómo puede ser un mundo en el que el pasado ha perdido su función, incluido el pasado en el presente, en el que los viejos mapas que guiaban a los seres humanos, individual y colectivamente, por el trayecto de la vida ya no reproducen el paisaje en que nos desplazamos y el océano por el que navegamos. Un mundo en el que no sólo no sabemos adónde nos dirigimos, sino tampoco adónde deberíamos dirigirnos."*

Así como es sugerente y valiosa esta apreciación, el tono desasosegado que la envuelve es el del hombre moderno que difícilmente entienda cómo puede seguir su vida sin este "mapa".

Interesa particularmente subrayar que en estas palabras que se disponen en el remate de la exigente introducción de su libro, poco o nada queda de la observación extrañada de los jóvenes, a los que parecía hacerse exclusivas e inconscientes víctimas de esta ruptura. Aquí ha pasado a considerarla mucho más abarcadora, epocal. Ante tamaña mutación, ¿cómo no se vería afectada la actividad de los profesores en las escuelas? De manera más brusca: ¿para qué estudiar historia si poco o nada podemos aprender –para la vida– de ella, si está en duda su utilidad?

Como se puede apreciar, en esta clase conjugamos en presente esto que se ha escrito a mediados de la última década del siglo XX, cosa que hacemos aunque entendamos que no nos encontramos en la misma situación. En ese entonces era mucho lo que conducía a suponer que el pasado sencillamente había dejado de contar, como reservorio de ejemplaridades o de sentido e identidades. Durante los veinte años que nos separan de este diagnóstico, la historia no fue recolocada en su antiguo o moderno lugar, pero sí se volvió a acudir a ella. O ella nos volvió a interpelar socialmente.

b) Con las instituciones disciplinarias

A Michel Foucault le debemos el análisis sustancioso de lo que dio en llamar "sociedad disciplinaria", ésa que se definía por ensamblar con precisión distintos espacios de encierro que, en definitiva, eran los que producían al individuo moderno. El poder ya no como un objeto que se posee, sino como una relación que atraviesa instituciones análogas: la escuela, el hospital, el ejército, el manicomio; y la fábrica en el centro de todas ellas. Se sale de una para entrar en otra y poco importa las diferencias entre las palabras más o menos humanitarias, más o menos beligerantes y económicas que las recubran. Desde los románticos y los ludditas, para mencionar posiciones distantes entre sí, siempre hubo rebeliones contra las instituciones disciplinarias. Para fugar de ellas, para reformarlas o abolirlas. Pero es hacia los años sesenta y primeros setenta del siglo XX, en paralelo con la escritura de Foucault, que esos cuestionamientos teóricos y callejeros tocan una de sus cumbres, al punto de que se supone su bancarrota.

El filósofo italiano Paolo Virno retoma y dialoga con las hipótesis del autor de *Vigilar y castigar*, pero pone el acento en la crisis del fordismo, en el agotamiento de este régimen productivo del capitalismo que también le daba forma a las vidas. Aquí y allá, desde el Cordobazo a la Italia del "movimiento del ´77", una clase obrera con un alto grado de formación y organización –ambos atributos necesarios para desempeñar las tareas requeridas por la producción– se encuentra dispuesta a gobernar ella misma lo que sucede en el

interior de las fábricas. Cuestiona al capitalismo y a las instituciones disciplinarias desde la experiencia acumulada durante más de un siglo de luchas. Tiene inteligencia y fuerza suficientes, traducida en sindicatos y partidos, para realizar los cambios radicales en el régimen de trabajo que, además, parecen permitidos porque se trata de una sociedad que se acerca a la abundancia pero en la que entonces se trabaja de más.

Desafiado el capitalismo por la lucha obrera, se ve al mismo tiempo condicionado por lo que se dio en llamar la "crisis del petróleo". Con el aumento internacional de precios de la energía que había sido fundamental para su funcionamiento, los costos de producción se disparan. La recesión económica en puertas vuelve cada vez más desaconsejable emplear a grandes grupos humanos, apuntalados por poderosos sindicatos, que ponen cotidianamente en funcionamiento sus maquinarias en función de un mercado incierto, que tiende a restringirse. Ligado a todo a lo anterior, el Estado de Bienestar –principal articulación política del momento fordista– se ha vuelto un peso para las clases dominantes que ya no lo ven necesario para su reproducción. Por lo contrario, ha comprometido incluso sus tasas de ganancias.

Momento de enorme criticidad que estuvo hecho también de manifestaciones contraculturales –de las revueltas estudiantiles de finales de los sesenta hasta el movimiento punk– pero, señala Virno, finalmente se trató de una "revolución vencida", porque el capitalismo encontró las maneras de superarlo, sirviéndose incluso de ese impulso crítico para reformularse. Eso en Europa, algo también en EEUU; porque en América Latina fue la represión más feroz la que detuvo ese movimiento. El llamado posfordismo, que nace de las entrañas del capitalismo jaqueado, no requiere la misma cantidad de fuerza de trabajo ya que incorpora tecnología y robótica que la reemplaza. Siguiendo a Virno, escenas de altísima modernización se combinan con enclaves en los que la producción y la explotación se mantiene en formas precapitalistas. La mutación es sustancial: el abandono de las políticas sociales y la transformación en la producción aflojan por primera vez en decenios las redes del encierro. Llegada la hora entonces por tantos anhelada ya no tiene sesgo emancipatorio sino principalmente de contrarrevolución, de ofensiva del capitalismo. La clase obrera pierde la homogeneidad que antes la caracterizaba y de la que obtenía su poder.

En una intervención central en este diálogo, en *Posdata sobre las sociedades de control* Gilles Deleuze sostiene que la sociedad disciplinaria ha mutado en la de control. La fábrica y sus barrotes de hierro han sido reemplazados por la empresa que tiene alma, agrega, y a la que se quiere pertenecer. Es un gas en expansión. El nuevo trabajador no encuentra un símil adecuado en las figuras aportadas

por los deportes de fuerza, por ejemplo, el box, sino en el surfer siempre atento a las olas, a no desaprovechar las oportunidades. De encerrados a endeudados, de la firma a la contraseña. O las tarjetas –no sólo de crédito, sino para cobrar los salarios– que se vuelven tan o más importantes que los documentos de identificación.

Desde ya, esta mutación mayor implica de lleno a la escuela que de ocupar un lugar central –incluso cuando fuera en los hechos restrictiva, ya que era un escalón que incluso los que no accedían, o no alcanzaban a mantenerse en ella, veían como imprescindible– es desplazada a otro lateral, en el sentido de que ya no está en el corazón de la reproducción del poder. Si en la gramática del Estado Nación la escuela era fundamental, en el Estado del neoliberalismo es una cuestión de mercado pero también adquirió un estatuto en disputa. Pasado el momento más exacerbado que implicó el abandono político de la educación, vale añadir que cantidad de situaciones que hoy hacen a nuestras instituciones escolares –nos referimos sobre todo a las que nos hacen sentir a gusto, a nosotros y a los alumnos– eran hasta inimaginables en otra época. Lo que permite habitarlas de mucha mejor manera, aunque su relativa pérdida de potencia está en relación también con este nuevo lugar desplazado.

c) Con la política

La política fue también la práctica moderna desprendida del sentido que se le suponía a la historia, que buscaba entonces ayudarla a que se encauzara. Fuera o no asunto de pocos, siempre llegaba a los muchos, aunque más no sea para mantenerlos en el lugar que se les adjudicaba. El ideal de la "felicidad pública" se alcanzaría en la modulación de algunas de las formas en que era concebida. Un ejemplo: allá lejos, en los años inmediatamente posteriores a la Revolución de Mayo, Manuel Belgrano acudía con frecuencia a una figura del lenguaje para dar cuenta de lo que podía hacer en sus campañas militares. "Milagros" o "prodigios" escribía en su correspondencia. Evidentemente, la lengua política –e histórica– aún no se desprendía del todo de la religiosa. Moderado, cauto, Belgrano ponía en duda que esto pudiera ser efectivamente así. Pero el horizonte ya era ése: "milagros" o "prodigios" podían ser resultados de la acción de los hombres mancomunados. De la acción política.

Traza el filósofo Jacques Rancière la distinción entre "policía" y "política". Ambas comparten la raíz griega "polis", pero mientras que la primera –sin cuestionamiento fácil ya que es por entero necesaria– pretende la buena administración de los lugares sociales establecidos, la segunda se produce sólo cuando algo que se encontraba por "fuera de la cuenta" –por fuera de lo reconocido y visibilizado– irrumpe. El

ejemplo lo toma de la secesión que protagonizan los plebeyos en Roma durante los años de la República, en protesta porque no se le reconocen derechos políticos y se solicita su ayuda –silenciosa– ante una nueva oleada de invasiones de pueblos enemigos. La secesión funciona como acontecimiento que los vuelve audibles, les reconoce tribuno incluso. Dejemos una cita:

"la actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde solo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido."

En el escenario de finales del siglo XX, junto con la ruptura con la historia y con las instituciones disciplinarias, se desacredita la potencia de la política, de la práctica colectiva con sentido transformador. Como si se hubiera pasado a creer que no había forma de volver audible, sin ser engullida por el mercado o por las formas propias del espectáculo, los reclamos más genuinos que seguían interpretando las clásicas partituras modernas: libertad, igualdad, fraternidad, justicia, trabajo. De la mano esto de un ejercicio del gobierno y de la política que expulsaba todo lo que implicara conflicto y desacuerdo a las arenas de lo irracional o delictivo. Así las cosas, de Belgrano sólo quedaba decir que estaba muerto o sobrevivía en un cuadro que llamaba a la risa. El Che Guevara en una remera. Los plebeyos romanos, cuestión de especialistas. No otra era la suerte de la política.

Con presencia más o menos explícita, la política abrazó inevitablemente a las sociales, también por supuesto a su enseñanza. Si lo social es resultado de intervenciones de colectivos, desdibujados los significados y la presencia de la política, todo lo que constituye su materia, en el pasado y en el presente, pasa a un nuevo momento de naturalización.

La resultante de estas transformaciones bien puede medirse en relación nuevamente con una afirmación de Hobsbawm. Discutiendo con la idea de que el final del siglo XX sólo era escenario de la crisis del socialismo, agrega: "*No era una crisis de una forma concreta de organizar las sociedades, sino de todas las formas posibles*", A principios de los años ochenta Margaret Thatcher había sentenciado "*la sociedad no existe, sólo hay individuos*", pero en ese entonces tal vez sólo parecía la aberración de un proyecto de transformación social y cultural lejano de concretarse. Luego de las rupturas que se encadenaron, la sociedad en sí misma pasó a ser un problema para

un autor marxista. En un registro muy distinto, cuando el muchacho entrevistado por Gabriel Kessler dispara que la escuela "no sirve para nada", también indica que su articulación social está en plena duda. Que lo social en sí, con su trama, está en cuestión.

Cierta indecisión, como ya lo advertimos, recorre esta clase. ¿Es este escenario de mutaciones y rupturas el que habitamos hoy? ¿En él se encuentran nuestras instituciones y desarrollamos la tarea de formar docentes de sociales? Sin dudas algo ha cambiado en los últimos años. La crisis del 2001 –que en tantas provincias se vivió con otras fechas precisas, pero que vale como cifra– llevó a su punto máximo una situación de tonos desesperados. Lo que vino después, en sintonía con la situación latinoamericana, mucho tuvo de reparación y también de retorno de lo que se suponía enterrado, dolorosa e injustamente enterrado. En otro libro clásico sobre estos temas, el sociólogo Zygmunt Bauman recalca todo lo nuevo que trajo a nuestras vidas la situación que llama "modernidad líquida", en contraste con la "modernidad sólida", pero no puede sino agregar que "los viejos conceptos" –y se refiere a la emancipación, al trabajo, a la comunidad y la individualidad– "están hoy vivos y muertos al mismo tiempo". Ya no acabados como se había sentenciado, sino en estado espectral.

Volviendo a la imagen con la que arrancamos, el "árbol" de la nacionalidad y de la cultura propuesto por Joaquín V. González, completo de principio a fin, no está de nuevo entre nosotros, sigue sin ser verosímil su existencia. No obstante, lo podemos imaginar nuevamente, incluso como parte de una búsqueda. De aquí en más nos interesará pensar cómo hacer más eficaz y cierta la transmisión de las ciencias sociales en este complejo tablero social, político y cultural; cómo apuntalar de la mejor manera a los futuros docentes para que asuman esta tarea. Con la impresión, además, de que hay formas de abordaje del pasado que ayudan a que las ciencias sociales puedan despuntar en el aula incluso como un contenido capaz de alterar vidas en el mejor de los sentidos posibles.

Bibliografía citada en la clase

- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.
- Deleuze, Gilles, *Posdata sobre las sociedades de control*. En Christian Ferrer (comp), *El lenguaje libertario*, Tº 2, Nordan, Montevideo, 1991.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- González, Joaquín V., *El juicio del Siglo*, Eudeba, Buenos Aires, 2011.

- Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX*, Crítica, Barcelona, 1995.
- Kessler, Gabriel, *Sociología del delito amateur,* Paidós, Buenos Aires, 2006.
- Lewkowicz, Ignacio, *Pensar sin Estado*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Rancière, Jacques, *El desacuerdo,* Nueva Visión, Buenos Aires, 2012.
- Virno, Paolo, *Gramática de la multitud*, Colihue, Buenos Aires, 2003.

Foros y actividades

Luego de la presentación de la clase propusimos un foro en el que discutimos alrededor de estos interrogantes:

¿Están de acuerdo con la hipótesis de las rupturas que atraviesa esta clase? En su práctica como formadores de futuros docentes de ciencias sociales, en los IFD en que trabajan pero también en las comunidades y provincias en que viven, ¿encuentran situaciones que permitirían sostenerla, matizarla o incluso contradecirla? Les proponemos que compartan sus impresiones y describan estas situaciones en forma breve.

Las que siguen son algunas de las intervenciones en el foro que queremos compartir.

Intervención de **Adrián Maschi**, docente del área de Historia del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**.

Recuerdo que cuando ingresé al profesorado en alguna materia citaban a alguien que planteaba que las generaciones se contaban cada 30 años. No sé por qué pero me quedó la sensación de que esta división en realidad se refería a la continuidad y no a la ruptura entre ellas. Ahora las generaciones claramente se definen a partir de sus diferencias. Y nosotros solemos hacer equilibrio intentando no parecer "de otra generación" frente a alumnos que claramente lo son. Pero el contacto diario y permanente (y seguramente cierta flexibilidad entrenada) me hacen sobrellevar la situación con bastante éxito.

Para los que trabajamos además con la "generación intermedia" que quiere dar clase pero ya ignora las características de un adolescente actual en la escuela, la única receta transmisible es la que alguna vez cantó Santiago Feliú: "la sabiduría de desaprender".

Seguramente las maestras traídas por Sarmiento no podrían dar clase ahora, lo mismo que mis profesores de secundario: fueron formados de un modo determinado para educar a quienes debían ser sus

espejos (o los del sistema). Ahora (por lo menos es mi intención) trabajo para que cada uno decida qué imagen quiere reflejar.

¿Sigue siendo el objetivo de la educación un proyecto de nación o sólo el desarrollo de individuos aptos para la supervivencia? ¿Es el discurso histórico incluido en los programas de la currícula secundaria (y en los profesorados) una explicación razonable para los problemas actuales? Escribió Adrián Paenza en la contratapa de Página 12 *el domingo 13/4: "La vida viene preparada de otra manera: uno primero tiene problemas, y después busca las soluciones, y no al revés, como suele suceder en la mayoría de las currículas escolares, en donde uno aprende soluciones a problemas que no tiene, estudia teorías para contestar preguntas que no se hizo, y por supuesto, se las olvida ni bien pudo salir de la presión social que representa 'tener que aprobar' ". Perdón si fue muy largo.*

Intervención de **Silvia Scalia**, docente del área de Geografía del Instituto de Formación Docente Nº 9-011 "Del Atuel", de **San Rafael**, **Mendoza**.

Hola a todos! es un gusto haber leído los comentarios de ustedes. Les dejo el mío.

Como profesora de la Didáctica de la Geografía, en un IES, y comprometida con la formación docente y la enseñanza que en estos momentos debemos llevar adelante, y habiendo leído los comentarios de ustedes, puedo aportar en relación a dos aspectos:

El primero está relacionado con la brecha generacional que tenemos vigente en nuestras aulas. Entre jóvenes y adultos, nos separa una gran distancia. ¿Cómo no van a existir discontinuidades? La relación entre las generaciones es siempre una relación atravesada por la discontinuidad. Según Sandra Carli en esa relación entre pasado, presente y futuro se transita un espacio, un espacio tensionado por el tiempo, en el que las generaciones se constituyen con identidades propias y en el que, por otra parte, lo histórico social irrumpe, posibilitando u obstaculizando los acuerdos. Se transita un tiempo que ha dejado de ser común.

Si lo llevamos a la enseñanza, esta discontinuidad, nos hace reflexionar y pensar ¿hay un espacio y un tiempo común en el que adultos y jóvenes construyan un sentido del cambio histórico a pesar de las diferencias y de las discontinuidades? Apuesto a que si, sino, hoy nuestros jóvenes no estarían reflexionando acerca de Memoria, Soberanía y Malvinas.

Estando totalmente de acuerdo con las hipótesis de rupturas que señala la clase, el segundo aporte está relacionado con la enseñanza propiamente dicha. Creo que cuando un docente construye con sus

alumnos procesos que han sufrido o que sufren rupturas o continuidades, es necesario traerlos al presente de tal manera de poder entenderlos, aprehenderlos, interpretarlos, teniendo como encuadre el contexto de producción de los mismos.

Es decir que todo hecho social para ser comprendidos debe estar contextualizado, debe enmarcase en su contexto socio–histórico político cultural que le dio origen, y también y por sobre todo ideológico. Hoy la enseñanza de las ciencias Sociales, pretende estudiantes críticos, responsables y ciudadanos. Es necesario fundamentar las posiciones y conocer y reconocer procesos.

Hasta la próxima!!!

Cariños a todos! Creo que pronto nos veremos.

Silvia

Intervención de **Horacio Miguel Hernán Zapata** del ISFD Profesor Agustín Gómez, **Paso de los Libres**, **Corrientes**.

Hola Darío y a tod@s:

Concuerdo con el planteo en que estamos atravesando una época de transformaciones y rupturas que generan nuevos desafíos a la práctica docente y, en nuestro caso en particular, a los modos en que transmitimos las destrezas, las habilidades, los conocimientos y las herramientas del oficio docente. Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto esto resulta una novedad, cuando en realidad la propia realidad que nos rodea se transforma, modifica y sufre alteraciones, descomponiendo certezas e imponiendo nuevas inquietudes sobre nuestro accionar cotidiano, en el cual –por supuesto– se encuentran cobijadas las prácticas docentes. Pero tampoco resulta fácil negar lo apuntado en el artículo, sobre todo en lo que atañe a las rupturas y distanciamientos respecto de las configuraciones de sentido en las que basábamos nuestras experiencias y vínculos sociales. Particularmente me gustaría intervenir sobre este punto y poder dar a conocer mis consideraciones respecto de esta problemática que sacude, particularmente, a quienes somos profesores de Historia.

Es cierto que resulta cada vez más difícil que las nuevas generaciones logren entablar algún tipo de ligazón con las experiencias de las anteriores generaciones. La imagen del alumno que se pregunta por qué tenemos que saber quién es Belgrano si ya está muerto es, en este sentido, muy ejemplificadora. Las situaciones de este tipo pueden multiplicarse hasta el hartazgo en no pocas pedidos de cuenta que hacen los estudiantes al demandar al docente un simple ¿por qué estudiamos esto si ya pasó?

Pero a la vez encuentro otro tipo de casos en los cuales es posible discutir con esta mirada, situaciones en las cuales es posible visualizar un intento por traer las situaciones vividas en el pasado e hilvanarlas con los proyectos del presente. Me refiero específicamente a la reemergencia de la militancia de jóvenes de distintas orientaciones y banderas políticas que estamos asistiendo en los últimos años. En muchos de sus discursos e intervenciones en la escena pública, han demostrado un gran interés por volver a plantear una revisión crítica del pasado nacional, sobre todo aquellos episodios de la historia reciente de nuestro país en los cuales han quedado cuestiones abiertas e irresueltas.

Esos interrogantes abren entonces dimensiones que hacen referencia a aspectos más sensibles y traumáticos que no son sólo las del registro (la búsqueda y exploración de archivos), la reconstrucción del pasado inmediato (la escritura de la historia) o las representaciones colectivas o configuraciones de sentido (la memoria social), sino también las de la vigencia presente del conflicto, las diferencias y, hasta inclusive, las causas sociales, económicas, políticas y culturales que lo originaron. Vale remarcar que esa densa trama de interrogantes que conciernen al pasado reciente argentino parece profundizarse –y acrecentarse aún más– cuando los temas abordados son la censura, la clausura de diversos proyectos de cambio y transformación política y social, el uso de violencia en sus diversas manifestaciones (la muerte, la desaparición de miles de personas) y el ejercicio del Terrorismo de Estado, en especial aquel inaugurado en el marco del accionar de la última dictadura militar (1976-1983). En consecuencia, la constante evocación de ese "pasado que no termina de pasar", a través de la fuerte impronta de los "discursos de la memoria" –o, mejor dicho, las memorias–, junto con la persistencia de los organismos de derechos humanos y los sobrevivientes en la denuncia, esclarecimiento y pedido de justicia y castigo a los responsables de los crímenes de lesa humanidad, han generado en ciertos sectores de la sociedad una recurrente identificación entre la situación contemporánea de las nuevas generaciones, en lo que atañe específicamente a sus prácticas e identidades políticas, y la historia reciente del país.

Sin embargo, tal "percepción historiográfica" ha opacado, huelga decirlo, la recuperación y análisis crítico de otros episodios y trayectorias de la historia que significaron importantes transformaciones, rupturas y discontinuidades en la vida social, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva. En esta senda, el cuestionamiento efectuado acerca de la legitimidad de estudiar ciertas "historias", esto es, determinadas edades, periodos y/o porciones del pasado de la humanidad, vuelve a entrar en escena. Al respecto, me referiré a mi propia experiencia como

docente a cargo de Historia Antigua, una asignatura del Profesorado para la Educación Secundaria en Historia.

Durante mucho tiempo, se ha cuestionado –y aún hoy, en este presente replegado sobre su transitar más contemporáneo y reciente, se cuestiona– la enseñanza de la historia antigua en el marco de los programas de estudio de Argentina bajo el pretexto de que no responde a los intereses "nacionales" o que la misma está lejos de la realidad y las necesidades del presente y, específicamente, del estudio de la Historia Argentina. Si bien es innegable que otras veces los estudios de la Antigüedad han sido utilizados desde un espíritu elitista para separarlos de la investigación de la realidad nacional, no cabe duda que esto fue el resultado de un propósito ideológico tergiversador de ciertos sectores académicos en un intento colonialista por fijar temas prioritarios y áreas de incumbencia.

Sin embargo, la presencia de tales críticas no impugnan necesariamente la importancia del estudio de las culturas antiguas en el medio académico argentino y regional, más aún en el marco de la implementación de los nuevos planes del Profesorado de Historia para la Educación Secundaria en la provincia de Corrientes. En un trabajo práctico que organicé en el marco de la primera clase de la asignatura, el cual giraba en pensar por qué y para qué estudiar historia antigua en la enseñanza media y superior, comencé a trabajar en conjunto con los estudiantes las distintas circunstancias, razones y perspectivas que abrirían las puertas para responder ambos interrogantes. Fue así que emergieron varias aproximaciones.

En primer lugar, reconocimos que desde el último cuarto del siglo XX viene produciéndose una importante renovación en el campo de los estudios antiguo-orientales, los que, sin abandonar su tradicional anclaje filológico, han establecido canales del diálogo con otras disciplinas (como la antropología, la sociología, la teoría política, las teorías del discurso y los estudios de género) que han coadyuvado a modificar las interpretaciones vigentes o, más bien, a reemplazar el relato basado en la lectura lineal de las fuentes y, de este modo, a llenar el vacío de interpretaciones con aproximaciones más complejas. En segundo lugar, entendimos que en esas coordenadas espacio-temporales han tenido lugar una serie de procesos de cambio –el surgimiento de las dinámicas estatales, la configuración de escenarios socioeconómicos y políticos estructurados por esas dinámicas, los fenómenos de expansión territorial, los contactos interculturales, la disolución de experiencias políticas, la plasmación de modos de representación del mundo determinados por la condición sagrada, etc.– que plantean una serie de desafíos intelectuales de primera magnitud para la enseñanza. Y aunque esas dinámicas sociohistóricas tienen lugar en muy diversas condiciones, guardan múltiples puntos en común, lo que habilita la posibilidad de

analizar las especificidades, similitudes y diferencias a través de una metodología comparativa.

Y en tercer lugar, argumentamos que vale estudiar tal período de la historia porque esas mismas dinámicas de las sociedades antiguas implican todo un conjunto de diferencias profundas respecto de los modos de experiencia social más afines a nuestra contemporaneidad, cuya comprensión proporciona bases inmejorables para considerar la enorme diversidad de formas en que puede materializarse la experiencia humana a lo largo de la historia. En efecto, ningún estudio de la realidad nacional y del moderno mundo capitalista, incluyendo su fase colonialista, imperialista e inclusive global, pueden evitar la transmisión de conocimientos referidos a la historia de las sociedades precapitalistas, ya que ni la historia americana ni la historia argentina han nacido en el vacío. Y finalmente comprendimos que, en tiempos en los que los conflictos del mundo afroasiático y europeo han alcanzado nuevamente un protagonismo sin precedentes a escala mundial, es inconcebible que no se preste atención a las dinámicas históricas que han acontecido en esas regiones: urge abrir puertas a esas experiencias, para posibilitar la formación de futuros especialistas en la enseñanza de la historia.

Este ejercicio me hizo comprender que, aún en épocas de rupturas, distanciamientos e incertezas, donde son muchas las situaciones y factores que amenazan constantemente el mantenimiento de algún tipo lazo social con nuestra experiencia pasada, el discurso histórico sigue ocupando un lugar relevante. La premisa otrora concebida como objeto último de indagación –el conocimiento de los orígenes– debería ahora ceder paso a otra de mayor relevancia en nuestros días globalizados: la capacidad de repensar las relaciones y realidades que nos resultan cotidianas y habituales como hechos históricos. Alguna vez Marc Bloch dijo que "la historia sirve para leer el diario". Creo que no deberíamos perder de vista esta premisa y asumir que cuanto más sepamos de historia, no en términos enciclopédicos sino problemáticos, más seremos capaces de pensar diversos y posibles horizontes de existencia. Se trata de comprender que nuestros distintos presentes no son la consecuencia inevitable de nuestras historias. Ninguna fatalidad debe patentarse, pues ello significaría cerrar nuestros infinitos caminos. Cada presente es un punto de paso: allí se ha llegado a causa de las decisiones tomadas, y desde allí se siguen adoptando otras. Por ello es importante permitir que los estudiantes vean que no sólo su pasado no está escrito de una vez y para siempre, sino también hacerles saber y pensar que su presente y futuro tampoco están acabados o fijados de antemano. Mostrarles, en todo caso, que están siendo vividos. Y dicha tarea no puede quedar fuera de las prácticas educativas actuales, en especial de quienes asumimos la compleja y ardua tarea de "enseñar a enseñar ciencias sociales" en los IFD.

Espero haber logrado expuesto mis puntos de vista. Perdón por la verborragia –en realidad, la "escritu-rragia" si se me permite emplear esta palabra de difícil validez semántica–, pero el tema realmente me motivó a explayarme.

Saludos a tod@s!

Intervención de la colega **Marisa Roncoroni**, ISFD, 29, de Merlo, provincia de **Buenos Aires**

Hola a todos... estoy de acuerdo con la idea de ruptura, pero sin verla como algo negativo, al contrario, creo que como docentes y formadores de futuros profesores debemos posicionarnos desde otra postura, dejar de lado la visión romántica de la escuela decimonónica, y dedicarnos a fondo a esta nueva concepción, acompañando las inquietudes de nuestros alumnos, sus necesidades por saber, en mi caso en los alumnos de historia, y en cuanto a las alumnas de inicial, tratando de incentivarlas, generando curiosidad, para que puedan incorporarse a esta nueva manera de ver la historia, la política y las instituciones disciplinarias; para que día a día se conformen menos y quieran mas, (hablo del conocimiento).

Creo que es necesario trabajar aunando esfuerzos en una escuela inclusiva, atractiva, que dé respuestas y genere interrogantes, mucho más en esta época en la que la escuela ha sido desplazada. Estoy segura que es difícil, y muchas veces uno no sabe muy bien hacia donde se dirige, y es justamente esto lo que nos hace sentir solos o vulnerables, ¿no? como tener la sensación de que se pierde el rumbo, pero cuando de pronto escuchamos a nuestros alumnos con atención, uno vuelve a sentirse animado, vuelve el alma al cuerpo, y siente la necesidad de no bajar los brazos. Es necesario adecuarse, a esta nueva era de la inmediatez, de la celeridad, y desde ese lenguaje, intentar establecer los puentes necesarios para que nuestros alumnos los crucen. Equilibrios y desequilibrios, siempre en constante ascenso...

Comentario de **Alejandra Cacciurri**, también de la provincia de **Buenos Aires**.

Hola a todxs. Me gustó la primera clase. Es bueno encontrarse con una pregunta que diariamente me hago cuando preparo mis clases de historia o de arte en las distintas instituciones en las que trabajo: ¿tiene sentido esto que estoy enseñando? ¿para qué les puede servir a mis alumnos aprender tal o cual proceso histórico?

Comparto el conjunto de hipótesis en torno al concepto de "ruptura con" para comprender nuestras realidades docentes. Es un concepto

que nos obliga a replanteos constantes de lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos (esto es, enseñar historia o ciencias sociales).

Aunque teóricamente es un concepto interesante y que puede ser muy fructífero, personalmente a veces me es muy complejo, porque la "ruptura" tiñe muchas de nuestras actividades y acciones como docentes, y en mi caso particular me obliga a una revisión permanente y constante sobre lo que hago y cómo lo hago, y a veces tanta incertidumbre desgasta y cansa.

Nunca sé cómo pueden reaccionar los estudiantes frente a tal o cual acción. Me encuentro, así, con que las cosas que alguna vez me sirvieron para estudiar, algún consejo o reto, que me motivó a hacer algo en mi formación, hoy son muy poco útiles si los quiero usar con mis alumnos. El problema frente a esto – y aquí es dónde me encuentro en la ruptura – es que no tengo "recetas" para usar.

Pero, después de mucho buscar, pensar, hacer, probar, equivocarme y volver a probar, creo que voy aprendiendo que lo que cambió también es la forma en que los estudiantes piensan y entienden a los docentes. A diferencia mía, ellos no creen que el docente sea el portador del saber (tampoco es que yo lo creía tan así de mis maestros, pero aceptaba su lugar, su rol y función). Los estudiantes de hoy cuestionan las autoridades de los docentes, te piden que les des razones para hacer tal o cual cosa, te recriminan – y con razón – cuando sienten que algo no es justo, te solicitan permanentemente tener la palabra, y que les des lugar a sus ideas, preguntas y opiniones. Es muy notorio su disfrute, su entusiasmo y motivación cuando pueden aportar algún sentido sobre algún aspecto que se ofrece a los otros. Y me entusiasma acompañar en esa búsqueda, en ese fluir del pensamiento. Creo que es algo mucho más humano y complejo saberse que uno no es "portador de un saber", sino de, en todo caso, herramientas para saber, para aprender, y que no hay posibilidades de que haya "cerramientos" en el conocimiento.

Ahí es cuando pienso que la ruptura no es tan imposible, sino un espacio de renovación. Que no es necesariamente un corte, sino una apertura con diversas opciones.

Creo que en definitiva lo que también ha sido quebrado, es esa idea de una historia (o de sentidos) que se ofrecían como si fueran un paquete y que todos aceptaban sin mayores cuestionamientos. Hoy las personas que se acercan a la formación docente quieren participar en la "tejido" de ese sentido, desde distintos lugares y roles, y no sólo desde la militancia política. Aprendí en otro curso sobre DDHH, que cualquier decisión pedagógica que tomamos es política, por ende, pienso que es política casi todas las acciones que hacemos como docentes. No podemos escapar a ello.

Por último, casi conozco de memoria esas frases citadas de Hobsbawm y fue muy interesante encontrar que para otros también son una herramienta de sentido. También Hobsbawm usa ese concepto de "ruptura" en su texto "Industria e Imperio" para referirse a lo que les ocurrió a los hombres (obreros de las fábricas) del siglo XVIII y XIX cuando debieron trasladarse de su mundo rural a un nuevo mundo urbano en el que no tenían herramientas para comprender la nueva realidad que la revolución industrial les obligaba a asumir. Según su mirada fue en parte por esa falta de "recetas" que surgen luego las acciones colectivas de los trabajadores e incluso los nuevos discursos (el marxismo entre otros) para explicar esa nueva realidad. Aquí hay una continuidad… en el sentido de que el capitalismo ya ha ofrecido rupturas, y frente a ellas – que me parece que no son más que cambios en las necesidades del mercado, que de todos modos siempre nos necesita como la energía que lo mueve – el pensamiento siempre ve una posibilidad de romper su predominio. Me pregunto entonces: ¿la historia podría servir como herramienta para romper ese predominio capitalista, más que ser funcional a él? Yo, sinceramente, espero que sí.

La intervención que transcribimos es de la profesora **Sara Romero**, ahora jubilada, pero que nos acompañó en el ciclo mientras dictaba Historia y Geografía en dos IFD de **Corrientes** capital.

Hola a todos!

Además de todo lo dicho en las intervenciones precedentes, interesantísimos desde todo punto de vista, quisiera aportar lo siguiente:

La humanidad a lo largo del tiempo fue cambiando, se desarrolló, retrocedió, creció, decreció... Podemos decir, por ejemplo, que desde la revolución Industrial cada generación vive una realidad que no es la misma que la anterior, que actualmente estamos en una época de cambios acelerados y, de tan rápidos, llegan a producirse revoluciones muy profundas en la forma de vida de la gente, es decir, parecería que asistimos a fines de ciclos e inicios de otros constantemente. Esta realidad social es distinta a la que vivieron nuestros padres. Hoy las preocupaciones y problemas a resolver, si bien siempre tienen la misma base, son diferentes y tienen una óptica que nunca antes han tenido. Por ello es que decimos que cada generación tiene preguntas al pasado muy distintas a la generación precedente. Cada generación busca cosas diferentes en el pasado y por ello debe construir "su" historia *buscando respuestas a los interrogantes que se realicen; tales interrogantes surgen de los problemas y vivencias del momento. Cada época histórica en las distintas sociedades, tuvo uno o varios signos que enmarcaron el*

imaginario colectivo del pueblo. Esos signos, en la época actual que vivimos serían: crisis *del pensamiento liberal de cualquier signo y del socialismo en cualquiera de sus formas;* incertidumbre *ante la falta de certezas en lo filosófico, político y en los modelos socio - económicos y que generan gran parte de la* inestabilidad *mundial, inestabilidad que a su vez, es fuente de los principales movimientos del tablero de la política mundial;* cambio *que se están desarrollando en casi todos los planos del accionar del hombre;* celeridad *que se relacionan con los cambios ya que estos se producen a tal velocidad que la agenda nacional o internacional requiere una permanente actualización y seguimiento. Podríamos decir entonces que el rasgo ineludible del paisaje contemporáneo lo constituye la fragmentación y porque no, la desigualdad imperante y al decir de la profesora Raquel Gurevich "…las sociedades y los territorios en tiempos globales son además complejos, estallados, lo que supone entender que intervienen en ellos una multiplicidad de elementos y factores de muy diverso origen…"*

Nos seguimos leyendo, Sara.

La siguiente es la intervención de **Alejandra García**, docente de **Venado Tuerto**, de la provincia de **Santa Fe**.

Acuerdo con las hipótesis de ruptura que atraviesa la clase. En relación a la historia, traigo a cuento el modelo Puntillista del tiempo de Bauman, donde este tiene un valor que puede desvanecerse con la llegada del momento siguiente y poca relación con el pasado y el futuro. Y en donde la atención está solo en aprovechar el tiempo presente. Acuerdo también en lo irremediable del desplome de los modelos disciplinarios, de sus muros con sus espacios cerrados y custodiados, frente a las redes fluidas que entrelazan e interaccionan. Como evitar el borramiento de las fronteras del aula con internet. Matizaría quizás el tema de la política, en crisis pero no en una mutación tan profunda como las anteriores. El tema es que no podemos decir lo mismo del colectivo docente, en los que en su mayoría y esto no es cuestión de edad, habitan, contienen, comportamientos y mentalidades, viejas y nuevas. Es un colectivo en transición frente a las nuevas subjetividades y mentalidades y nuevas instituciones y espacios de poder. Lo nuevo no puede nacer enteramente si lo viejo no muere.!!!! Saludos

Comentario de **María Eugenia Rizzo**, colega de la provincia de **Santa Fe**.

Buenos Días! También me incorporo un poco más tarde al foro. Tuve la oportunidad de leer las intervenciones de mis compañeros y

compañeras y creo que casi todos coincidimos (o por lo menos nos preguntamos) sobre el cambio epocal que genera estos distanciamientos y rupturas. En este sentido me que rondando la pregunta de la compañera vinculada a cómo estamos atravesados profesores y profesoras por estas rupturas Cómo observamos progresivamente cambios en los alumnos y alumnas, en el sistema educativo pero quizás estas miradas, reflexiones y posturas impactan poco en nuestro desarrollo cómo transmisores de conocimiento.. o en la generación de conocimiento (porque no!). y resuenan por un lado palabras de Tiramonti vinculadas por un lado a la escuela como producto de otra época, asociada a otro contexto y que sobrevive a duras penas en la actualidad (y que profesores y profesoras trabajamos para eso) y por el otro la necesidad de replantearnos que lugar asumimos como profesores en el replanteo y re-significación de nuestras prácticas Retomando a Edelstein en el contexto de estas rupturas y distanciamientos se hace necesario reflexionar sobre la práctica docente y al tiempo sobre a cultura escolar que le da sentido. Creo que estos aportes también nos invitan a pensar sobre los posicionamientos teóricos con los que trabajamos y formamos a otros y otras. Se hace necesario al tiempo pensar en este contexto desde dónde, desde qué marcos teóricos, paradigmas, conceptos pensamos la Historia como disciplina y como práctica docente

Por ahora eso. Más preguntas que certezas, pero en el diálogo...

La que sigue es una intervención de **Graciela Viard**, colega de la región patagónica, en su caso con actividad docente en **Neuquén** y **Río Negro**.

Hola gente: Quiero disculparme por la tardía intervención. Todavía estamos asistiendo a estudiantes que aún no pueden movilizarse de sus hogares por el reciente temporal en la ciudad de Neuquén y alrededores.

Retomando el planteo sobre las rupturas, retomando portes de los compañeros, acuerdo que la principal radica en el quiebre de la articulación entre Estado, historia y escuela, es decir, el surgimiento del Estado Nacional, la legalización institucional de la Historia y la organización, difusión y consolidación de la escuela como eficaz ámbito de difusión del nuevo "credo estatalizado" y espacio para "argentinizar". Este triple engarce colmó de sentido a las prácticas escolares y docentes (sobre todo en la escuela primaria durante buena parte del siglo XX) en el marco de una sociedad que prometía y materializaba –aunque sea parcialmente– inclusión a distintos sectores, a partir de la condición de trabajador.

Otra ruptura descansa en los sentidos que otorgamos a la enseñanza de las Ciencias Sociales (en mi caso específico a la Historia), a los

propósitos que nos guían en nuestra práctica, aunque recuperando las inquietudes de Alicia S. nos preguntamos cómo somos capaces de operar para que nuestras intenciones no queden en la mera retórica.

¿Es un problema de paradigmas? ¿De instituciones modeladas por la modernidad? Más allá de las resonancias internacionales de estos planteos, los quiebres institucionales que atravesamos como sociedad nos han coartado durante buena parte del siglo XX la posibilidad de gestar desde el colectivo docente la búsqueda común de nuevos sentidos compartidos que operen como referencialidad… Recién con la vuelta a la democracia y en las últimas décadas se han propiciado los espacios y generado los ámbitos para compartir inquietudes, tensionar interrogantes... La incorporación de las TICs facilita enriquecernos con experiencias particulares y reconocer cómo los problemas comunes tienen resonancias en distintos lugares de nuestro país

Hasta hace poco (no más de 100 años… un soplo) la identidad presuponía raíces, territorio, tiempo largo y memoria, pero actualmente implica también considerar migraciones y movilidades, y sobre todo en este espacio patagónico y neuquino, a los pueblos originarios, a los que "llegaron primero", que en general han estado ausentes o estereotipados en relatos, miradas e interpretaciones y que ahora con su presencia cada vez más activa todo el tiempo nos interpelan. Y este entramado, que vibra y late es el que tenemos por los pasillos de los IFD, en las aulas de los colegios y en los patios de las escuelas… y es ese mundo de vida donde se plantean rupturas y tensiones que ponen en juego representaciones, vivencias y emociones: ¿cómo elaborar un texto para la promesa a la bandera (la misma que llevaba el ejército que los masacró) en la escuela de la comunidad mapuche de Ruca Choroy? ¿Qué hacemos con un alumno ungido como abanderado que solicitó portar la bandera mapuche en vez de la nacional?

Las matrices locales de las nuevas configuraciones de esta ciudadanía son embriones de renovadas prácticas en el espacio público asentados en esta coyuntura por una enorme pluralidad de actores. Pero esto no resulta solo un problema teórico ya que lo distinto, lo heterogéneo, recibe las tensiones que genera la desigualdad bajo la forma de las diferencias.

Un saludo. Nos seguimos encontrando y pronto nos vemos…

El siguiente comentario pertenece a **Fernando Rubén Ruarte** del ISFD en Letras e Historia de Chepes, La Rioja.

Hola Compañeros. Tremenda alegría comenzar a debatir y encontrar muchísimos puntos en común con gente tan distante.

Coincido con diego respecto de la complejidad del tema, es importante destacar la invención de su frase "La escuela sarmientina y sus Ciencias Sociales con la ideología de la clase dominante han sido reemplazados por la escuela inclusiva que pretende que los alumnos sean críticos en un sistema que ya posee los mecanismos para neutralizarlos y asimilarlos fácilmente". En este sentido recalcar que ha pasado mucha agua bajo el puente que han determinado subjetividades que se hacen difíciles de transformar. Así mismo creo que esa ruptura también puede denominarse continuidad con el modelo de educación impuesto por el neoliberalismo. Siempre uno tiene pensamientos y opiniones situadas, en este caso no soy la excepción, ya que me sitúo en Chepes, La Rioja para decir que estas continuidades giran en torno a que muchos de nosotros que ejercemos la docencia en los ISFD lo hacemos bajo modelos aprendidos con ese paradigma de educación heredado del neoliberalismo y que al estar tan internalizados, por esto del "fin de la historia" hacen difícil llevar a la práctica lo que se plantea en la letra escrita.

No coincido con Ricardo Giallorenzi en esto de "La cuestión es ¿Cómo hacemos para transmitir a quien –como el alumno de Hobsbwan - pareciera no querer recibir?" Quizás la pregunta sea otra, ¿Cómo estamos transmitiendo para que no quieran recibir?

Respecto de la clase me interesa recalcar que las dificultades de la transmisión de las Ciencias Sociales están más dadas por cambios de subjetividades que por los avances tecnológicos, creo que esto nos permite empezar a trazar estrategias que ronden en los subjetivo, en las mentalidades, lo que complejiza aún más la situación.

Estas reflexiones me amaron la atención por las contradicciones que generan y veo en ellas grandes contradicciones que se dan en nuestras aulas de presente. Creo existe una imperiosa necesidad de que entre nosotros, docentes, se debata ideológicamente sobre las formas y resultados que queremos para nuestros alumnos. Llegar a por los menos cinco puntos de acuerdo desde nuestras distintas posturas ideológicas es imprescindible para crear un perfil de alumnos

¿En qué medida el extendido y variopinto abanico de lo que hoy es la enseñanza de las ciencias sociales guarda parentesco con lo que se entendía y se interpretaba como tal hace 50 ó 40 años?

¿Hasta qué punto son justas o sólo existen sobre la base de saltearse –u olvidarse- lo que indefectiblemente ocurrió en estos años que parieron este escenario presente?

Está relacionado con la planteado de pregunta reflexiva inicial, si entendemos que un docente de hace 40 o 50 años puede desenvolverse de igual manera en el presente estaremos avalando de

una manera autómata que las condiciones sociales y culturales se han mantenido sin transformaciones.

RUPTURAS

Con la historia.

En este punto me parece importarte destacar el tiempo en el que vive la historia. El presente, como "magistra vitae" se reconocen, y posterior a la revolución francesa, la conformación del ciudadano y el aprender del pasado para no cometer los mismos errores en el presente. Como bien lo marca Hobsbawm y teniendo en cuenta las diferencias de subetividades en el presente es mucho más entrañable la cargada de sentido progresivo, pero a su vez como lo marcara Benjamin el progreso se definió como una gran catástrofe de la que huye el Angelus Novus. En ese sentido, creo, que la historia, como espacio curricular, no está dando las respuestas de este presente, ni tan siquiera se está haciendo las grandes preguntas del presente. Así mismo es innegable que han sucedido cosas. El fin de la historia también marco el fin de un futuro posible, o un futuro distinto, al que hemos asistido con una naturalidad llamativa y hasta alarmante. Si bien luego se marcó que la historia continuaba, quizás por otros caminos, es muy difícil situar a un futuro dentro de esos caminos.

Quedan algunas cosas para comentar, pero me parece que pedagógicamente no es aconsejable hacer algo tan extenso así es que me despido con un continuará.

La que sigue es una intervención de **Miriam Susana Quispe** del ISFD N°51 de Pilar, Buenos Aires.

Hola a Todos.

Después de leer el contenido de la unidad: "enseñar Ciencias Sociales en una época de Rupturas", estoy de acuerdo con la hipótesis que la clase plantea. Este tema es muy complejo y amplio para debatir de acuerdo a nuestra propia especialidad y experiencia personal.

Para intentar comprender las rupturas a las cuales hace referencia el texto sobre la enseñanza de la Ciencias Sociales y sus cambios en el tiempo, considero como punto de referencia la Transición, el Corte o el Enfrentamiento modernidad – pos modernidad que atraviesa las disciplinas científicas, las expresiones estéticas, el mundo de los valores, la política, la economía, la educación y la vida cotidiana en general.

Este corte modernidad – pos modernidad resulta fecundo para entender diferentes áreas sociales, comprender la educación en general, la crisis en la escuela secundaria, la situación del adolecente (el alumno) en relación con la institución.

Así pues, para poder enseñar Ciencias Sociales en una época transformadora, nosotros los docente también debemos transformar los métodos, técnicas de como transmitimos el conocimiento, pues nuestros alumnos, en la actualidad no son iguales a la de una sociedad conservadora de escuelas normales, hoy en una época de posmodernidad de libre expresión, donde todo cambia permanentemente, por lo que nos toca vivir en un siglo complejo y desafiante para los que ejercemos la docencia, aunque de alguna manera conservamos una labor artesanal, somos los que construimos el conocimiento, enseñamos nuestra historia y damos respuestas a nuestros alumnos según nuestra especialidad, para ellos debemos adaptarnos a estos cambios, profesionalizándonos con la incorporación de más conocimiento actualizados para no perder en donde debemos ser actores y participe "el aula".

Como todos no quiero aburrir, nos estamos leyendo.

Saludos.

El comentario que sigue es de **Liliana Inés Martínez**, colega de los Institutos 1 y 101 de Avellaneda, Buenos Aires.

Hola compañeros y María Eugenia.. interesantísimo lo planteado en la clase, tiempos de ruptura sin dudas los que vivimos, algunos de los textos citados se trabajan en la cátedra de Análisis del Mundo Contemporáneo, en los nuevos diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, cátedra delineada desde lo general en sus intenciones y contenidos por el fallecido Prof. Jorge Huergo.

Diego, coincido con vos en un ciento por ciento, tu frase me parece atinadísima, pues en estos tiempos de ruptura, la Escuela como institución paradigmática de las sociedades de la disciplina, debe re significarse y en este camino creo que el horizonte aparece un tanto confuso. La "crítica" propuesta suele ser neutralizada con facilidad pues por lo general no se plantean alternativas superadoras reales que atiendan a la no reproducción de desigualdades, por lo que algunos cambios aparecen en principio como cosmética vacía.

Si bien desde el área de las Ciencias Sociales podemos recibir con beneplácito la incorporación de contenidos antes ausentes, asistimos desde el Espacio de la Práctica a la repetición de las praxis conocidas y claramente inútiles a la hora de propiciar ciudadanos comprometidos, pensantes autónomos e innovadores.

Existe fundamentalmente una ruptura desde lo axiológico y filosófico... y por qué no dudar de todo?...

Retomo, eso si, la idea de que ante tanto cambio se dan, como siempre ha sucedido, permanencias. Como profesora en geografía,

sabemos que la geografía escolarizada aparece tradicionalmente como un recuento vano de accidentes y localizaciones, y ante los desafíos de posicionarla como ciencia social explicativa muchas veces caemos en el ambientalismo vacío. Escucho muy pocos cuestionamientos a las propuestas de sustentabilidad vigentes, o poco análisis de los modelos de desarrollo propuestos. No profundizar en las causas profundas del deterioro planetario va en el sentido de lo que Diego dice... fomentar una crítica fácilmente neutralizable.

Módulo *"1910. Centenario"*

Suele proponerse que el Centenario fue el momento más destacado de la Argentina liberal conservadora: la experiencia política, social y económica que –gracias a la consolidación del Estado nacional– dejó atrás casi siete décadas de guerras civiles. Y no sólo eso, se agrega la llegada de vastos contingentes inmigratorios, a la que se les garantizaban libertades civiles amplias aunque los derechos políticos, si no cercenados, permanecían bajo control de las minorías. El cuadro estaría incompleto si no mencionáramos el crecimiento económico acelerado y sostenido. Lecturas todas que subrayan el "proceso" y los grandes trazos que se llevan bien con la idealización de esa coyuntura.

Acontecimiento: En torno al Centenario

Festejos del Centenario

Mayo de 1910 estuvo tomado por la celebración de los cien años de Mayo de 1810. Así lo señala la bibliografía que aborda de lleno el asunto, que no es mucha pero es de insustituible valor.[3] En ese mes –un poco antes y un poco después también–, la sociedad se vio movilizada de manera casi total e incluso con fervor por muchos olvidado. Si dejamos entrever alguna duda acerca de la magnitud del acontecimiento es sólo porque la descripción parece corresponderse bien con lo sucedido en la sociedad porteña, porque de lo ocurrido en ese mes fuera de su perímetro es poco lo que se conoce.

Las personalidades extranjeras invitadas ya habían confirmado su participación y estaban en marcha los preparativos de los desfiles, concentraciones especiales y espectáculos. Pero las calles fueron primeramente ganadas por los trabajadores, principalmente anarquistas. El primero de mayo mereció una masiva movilización,

[3] Esa impresión produce el número especial de *Caras y Caretas*, de mayo de 1910. Dos menciones bibliográficas más, una por el título que acentúa la mirada que repasábamos en el primer párrafo: *El Centenario. La Argentina en su hora más gloriosa*, de Horacio Salas. La segunda, con cuyo texto nos auxiliamos en la reconstrucción de esas jornadas, es el artículo de Fernando Devoto, "Imágenes del Centenario de 1910: nacionalismo y república".

menor de lo esperado. Se suponía que lo sería como recordatorio de la brutal represión –trágica– del año anterior. Sí fue muy masiva la semana siguiente, con trabajadores que sumaban a las filas anarquistas y de la F.O.R.A. Dice Devoto, que según una crónica “aséptica” fue la mayor manifestación que vio la ciudad. De Plaza Lavalle a Plaza de Mayo con banderas rojas y negras, agitadas en el reclamo común de derogar la Ley de Residencia, en vigencia desde 1902. La misma sirvió para expulsar a cientos de inmigrantes del país y para atemorizar con la aplicación sobre muchos más. La represión no llega y los trabajadores convocan a la huelga general desde el 18 de mayo, cuando estaba previsto la llegada de la infanta Isabel de Borbón.

Arduo de entender: ¿por qué la representante de la monarquía de la que el Río de la Plata se había empezado a desprender en 1810 –monarquía, además, en decadencia irreversible–, se convierte en la figura principal del Centenario?

La alarma de los grupos dirigentes se había encendido desde que Simón Radowitzky, a fines de 1909, atentó contra el coronel Ramón Falcón, jefe de policía de Buenos Aires. Asesinato para algunos; un acto de justicia para otros, contra el responsable de la represión furiosa del 1º de mayo de 1909, que tuvo un saldo de entre 8 y 14 muertos, y aproximadamente un centenar de heridos.

La convocatoria a una huelga general que temían empañara la gran celebración planeada condujo a que el viernes 13 se declarara el “estado de sitio”. Y sobre todo volcó a la “nueva burguesía”, al “viejo patriciado” y a una porción considerable de la flamante “clase media” –para retomar los términos de José Luis Romero en *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*– a ganar las calles.

Reocupar una ciudad que se consideraba invadida: esta otra ola de movilizaciones –o contramovilizaciones improvisadas al calor de las circunstancias– fue encabezada por los jóvenes estudiantes universitarios. El sábado recorrieron las calles del casco viejo de la ciudad y en la Plaza de Mayo hablaron los presidentes de los centros estudiantiles. Banderas celestes y blancas por doquier y el himno nacional, abreviado hacía unos pocos años antes, que se entonaba una y otra vez. Según lo señalan testigos, el transeúnte que no acompañara la efusión patriótica –por decisión o, más comúnmente, por desconocimiento– corría serio riesgo de ser manteado. El ataque e incendio al diario anarquista *La Protesta* y al socialista *La Vanguardia* –aunque públicamente no acordó con la huelga general– fue registrado por el dirigente sindical Sebastián Marotta. Otras

movilizaciones hicieron blanco en los barrios judíos de la ciudad, escenario de todo tipo de desmanes. *Pogrom* es el nombre que le da el historiador Tulio Halperin Donghi, aunque agrega "modesto". Nombre también que no suele vincularse con nuestra experiencia como sociedad.

Un episodio previo añadimos, para registrar de qué manera la violencia – ¿cómo caracterizarla sino como de "clase"?– se había desatado: el circo del muy popular payaso Frank Brown había sido autorizado a instalarse en la céntrica esquina de Florida y Córdoba, para integrar en los festejos a sus miles de seguidores, despolitizados pero humildes. En la noche del 4 de mayo la carpa del circo fue incendiado por un grupo de jóvenes. Los más importantes medios de prensa sólo dieron cuenta con notas de carácter formal. El "buen gusto", contra el que el circo atentaba, quedaba así salvaguardado.

Luego de esas tres jornadas los festejos se encaminaron según lo previsto. La Infanta fue aclamada por una nueva oleada de movilizaciones –que incluían a inmigrantes– para saludarla. Entre otras visitas de relevancia –no por la jerarquía política sino por la nación a la que representaban– fue la del enviado italiano, el diputado y periodista Ferdinando Martini, y del representante del káiser Guillermo II, el general conde Von der Goltz. La presencia del presidente chileno Pedro Montt fue de las más importantes, puesto que pocos años atrás las relaciones entre ambos países habían estado a punto de la ruptura. El 25 por la mañana, tras el Te Deum, se realizó un acto de proporciones en la Plaza de Mayo, en el que se puso la piedra fundamental del monumento a la Revolución de Mayo. No obstante, la más importante de las manifestaciones –así considerada por Devoto y también por algunos periódicos de la época– fue la llevada adelante por el Consejo Nacional de Educación. Por su disposición, 30 mil niños de escuelas primarias fueron reunidos en la flamante Plaza del Congreso donde entonaron, con el acompañamiento de la banda de la Policía Federal, las estrofas del himno nacional. A la tarde, la multitud se dispuso en las avenidas del centro de la ciudad para presenciar un largo desfile militar, al frente del cual se encontraba el teniente general Eduardo Racedo. El espectáculo de luces, esperado para cuando la noche empezara a caer, sufrió varios inconvenientes y cortes. Se pensó sólo en errores pero grupos anarquistas se adjudicaron el sabotaje. Como sea, por orden del gobierno los diarios no informaran hasta varios días después sobre el suceso. Por la noche hubo velada en el Colón –la ópera fue *Rigoletto* de Verdi– y no hubo nada que lamentar.

Clima de ideas

Al pasarle la criba al Centenario –a sus libros, discursos, palabras que se vociferan en las manifestaciones–, en busca de las ideas allí agitadas, reconocemos en primera instancia una presencia

fundamental: la del nacionalismo. El mes de mayo de 1910 conoció esto en las calles, pero también quedó plasmado en libros de variado estilo. Por empezar, dos fundamentales que se pegan a las celebraciones y, además, fueron escritos por dos jóvenes provincianos: Ricardo Rojas, autor de *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas y Manuel Gálvez, de *El diario de Gabriel Quiroga*. Se vuelve obligatorio, asimismo, reparar en la obra de Leopoldo Lugones que incluye en esos años, entre otros, el poema "Oda a los ganados y a las mieses" y las conferencias que se integrarían en el libro *El Payador*. Ya sea en relación con la pedagogía y la historia –Rojas–, con el decadentismo o con el modernismo –Gálvez y Lugones–, nacionalismo aquí y allá.

Sin detenernos en estos libros –lo haremos más adelante– podemos adelantar que más allá de las diferencias, estas intervenciones están dominadas por la impresión de que la modernización de la Argentina, que tiene a la inmigración masiva como uno de sus componentes fundamentales, no fue acompañada por la preocupación por afirmar la nacionalidad. Porque se avanzó por ese camino suponiendo que no hacía falta tal cosa, y aquí se entrevé una crítica a la generación del 80. En este sentido, la alusión a "la plebe ultramarina que (…) nos armaba escándalo en el zaguán" –Lugones–, así como la crítica por el lugar principal que ocupa la estatua de Giuseppe Mazzini en Buenos Aires –Rojas– o el contento por el incendio de las imprentas anarquistas –Gálvez–, se llevan bien, en tanto conjuro anhelado, con la escena de la multitud de alumnos cantando el himno nacional en la Plaza del Congreso el 25 de mayo de 1910. La impresión compartida es que la sociedad –la buena sociedad, la deseada– no se constituye espontáneamente y sin el cemento que aportan las ideas y las narraciones nacionales. Es imprescindible subrayar que este nacionalismo primero no se articulaba sistemáticamente en el antiliberalismo. Es decir, era un nacionalismo que podía convivir aún con un liberalismo conservador como el que era dominante en nuestro país. Si es necesaria la observación es porque, al cristalizarse la imagen del nacionalismo en su faceta xenófoba, corporativista e incluso guerrera, no se lo puede ver tal como circula en ese umbral. Un nacionalismo que incluso por momentos, sólo por momentos, quiso ser inclusivo. Por supuesto, con no pocas condiciones.

Se podría agregar que el hispanismo fue una de las inflexiones del nacionalismo, pero observando al mismo tiempo que no en todos los textos aquí señalados tuvo el mismo peso. Lugones, por ejemplo, hizo de su cuestionamiento a España y lo que de ella heredamos una de sus marcas más propias, que mantuvo en una carrera intelectual con muchas variaciones. En Rojas, Gálvez y González, el reencuentro con diferentes matices con España significaba un reconocimiento de las raíces de nuestra cultura y sociedad, por lo tanto, afirmaban y hacían más profundo el origen de la nación, todo a favor del

nacionalismo. La pérdida de la última colonia española en el continente americano –Cuba, con la injerencia norteamericana que la ubicó bajo su órbita–, estuvo también a la base del redescubrimiento que se enlazó con motivos de antinorteamericanismo. Porque, con el antecedente tan relevante del *Ariel* de José Enrique Rodó, EE.UU. pasó a significar para una parte de nuestras elites –también para las que se embarcarían más tarde en la búsqueda del nacionalismo–, el más craso materialismo y el rechazo al ideal.

Oscar Terán caracteriza este momento de la historia de las ideas argentinas como de "reacción antipositivista", en tanto el positivismo, como filosofía que había estado a la orden del día en el momento de la consolidación del Estado nacional, se había desentendido de todo aquello que excediera las realidades de la economía y de la ciencia. El pragmatismo que del positivismo brotaba, que influyó en una generación y en el entero momento del país, pasó a ser responsabilizado del atraso en la interpelación de las masas desde el ideal nacional.

Si el nacionalismo tiene, a través de modificaciones y articulaciones diferenciadas, una vida larga entre nosotros. Esta aproximación al clima de ideas del centenario quedaría incompleta si no hiciéramos mención a otra forma de conjugación del "ideal" que, aunque pareció desaparecer, también dejó una impronta duradera. Nos referimos al anarquismo. No hay un libro de la época que refleje bien lo que fue la proliferación del anarquismo, de sus ideas y de su lucha, durante esos años que fueron los de su gran influencia. Circulaba en revistas –*Martín Fierro* (1904-1905), *Ideas y Figuras*–, en el periódico *La Protesta* y contaba con la militancia de escritores como Alberto Ghiraldo y Rodolfo González Pacheco, incluso de José Ingenieros y de Lugones en sus primeras intervenciones públicas. De todas maneras, la crítica lúcida y acerba a la sociedad capitalista –en particular en la forma que adquiría en la Argentina de la Ley de Residencia y de los "modestos" pogroms, así como en el Paraguay nacido la guerra de la triple alianza–, la toma de partido sin dobleces por el proletariado y los oprimidos se puede leer en las páginas de Rafael Barrett.

En nuestro país, como en tantísimos otros, no se produjo un conjunto sistemático de saberes que, en su sofisticaciones y en su disposición a interrogar a las cosas en su sentido último, estuviera a la altura de lo que se reconoce como filosofía y que ocurrió, al menos en los tiempo modernos, en Europa. No obstante, una escritura que no fue ni literaria, ni periodística se hizo cargo de las preguntas que hacían a la vida en común, sin eludir hablar de accidentes concretos y de nombres propios.

Se nos enseñó a enseñar filosofía como si se tratara de una lengua esencial que, las más de las veces, nace sin contexto ni cuna, cual si estuviera sólo al servicio de hacer brotar la verdad misma. En circunstancias como las vividas después de la gravísima crisis de 2001 –que empezó mucho antes fuera de Buenos Aires–, y que en tantos sentidos implica un reencuentro con lo que significa vivir en un país americano, es sin dudas importante que nos inquiramos acerca del lugar que le reservamos en nuestras clases a los "climas de ideas" argentinos y sus escritos.

Imágenes del Centenario

Nos detendremos ahora en una serie de imágenes que son también restos que llegan hasta nosotros de ese acontecimiento. Escribe Walter Benjamin que "experimentar el aura de un fenómeno significa dotarle de la capacidad de alzar la vista". La tarea de la enseñanza de lo social ineludiblemente tiene que vérsela con la necesidad de que los fenómenos –apelamos a Benjamin– levanten la vista. En ese trance se volverán transmisibles a nuestros alumnos. Entendemos que las imágenes pueden ser de gran utilidad en este sentido.

Tan esperado fue el Centenario por la elite política que gobernaba la Argentina en estrecha relación con la clase económica y socialmente dominante, que hubo tiempo para que los festejos fueran acompañados por un conjunto amplio de objetos de variada envergadura. Desde afiches y medallas hasta libros y monumentos. Queremos empezar por estas dos ilustraciones que narran escenas concisas.



Portada de *Gran Panorama Argentino del Primer Centenario*

Se trata de la portada de uno de los varios libros lujosos editados en la ocasión, para que fuera atesorado por las familias involucradas de cerca en la celebración y, seguramente, también como obsequio para las visitas extranjeras oficiales. La de esos días y las que se sucederían. Su título es *Gran Panorama Argentino del 1er. Centenario.* Nos muestra a la figura alegórica de la República –una mujer con atuendo clásico y gorro de color encarnado– en el momento en que termina de correr el telón para dejarnos ver el panorama que menta el título. A sus pies yacen instrumentos de trabajo, también entre otras cosas un globo terráqueo En latín se lee: "Aquí siempre vence el trabajo". Lo que vemos tras el telón es una ciudad bien plantada contra el horizonte en el que el sol se pone. Frente a ella, los contornos de una masa continental que, sólo por la rara posición vertical en la que están dispuestos, no serían distinguidos con facilidad: es el occidente de Europa, con una alta representación de la península ibérica, de las islas británicas y de Italia.

Así planteado, lo que distancia a un punto del otro –a la Argentina de Europa– no parece mucho más que un intersticio hecho de aguas demasiado calmas que no harían sospechar un océano. En todo caso, es un nuevo *mare nostrum*. Si ya de por si valdría señalar el sentido de esta imagen del "panorama argentino" que lo vuelve imposible de concebir sino es en relación con Europa –con este recorte clásico en el que, al mismo tiempo y vaya a saber uno por qué motivos o azares, se destaca el norte de África–, no menos llamativa es la resolución que se encontró para ilustrar a la Argentina. Es la imagen de una gran ciudad que mira hacia Europa y se extiende en un territorio llano. Sobresalen algunas edificaciones altas, principalmente unas que se disponen muy cerca de la orilla. No hay marca segura de que se trate de Buenos Aires, pero sin dudas quien prestó atención a esta imagen no pudo dejar de pensar en esa ciudad. Como sinécdoque que no se sospecha fallida.



Catálogo de la Exposición Internacional de Ferrocarriles y Transportes Terrestres

La otra ilustración que queremos señalar es de la portada del *Catálogo oficial de la Exposición Internacional de Ferrocarriles y Transportes Terrestres* que sucedería en Buenos Aires de mayo a noviembre de ese año. La ilustración condensa con gran simpleza otro de los significados relevantes del Centenario tal como fue entendido oficialmente. El torso cobrizo de un indio, tipificado hasta la caricatura, ocupa el primer plano de la imagen. Hacia él avanza a toda marcha un tren, echando humo y lanzando luces que son tan eléctricas como de fuego. Aunque robusto, el indio parece a punto de huir ante la aparición de esa máquina que, claro está, simboliza el progreso. El temor y lo incierto lo acechan. Si en la ilustración anterior lo que queda eclipsado es el vasto país que no cabe en esa ciudad –y, si nos ponemos estrictos, el mundo por fuera de ese perfil de la península que es Europa–, en ésta todo lo que va a ser expulsado de la Argentina por el avance del progreso se sintetiza en la figura de ese indio que, así representado, quiere ser asemejado a los que ya habían sido derrotados con sus tribus entre 1879 y 1885. Es tan viejo el anhelo de la postergación definitiva de un pasado

bárbaro que en *Las Bases* de Alberdi, de 1852, nos encontramos con una definición que parece su epígrafe: "las aves, poseedoras hoy de los encantados bosques, darán un vuelo de espanto; y el salvaje del Chaco, apoyado en el arco de su flecha, contemplará con tristeza el curso de la formidable máquina que le intima el abandono de aquellas márgenes. Resto infeliz de la criatura primitiva: decid adiós al dominio de vuestros pasados

Trabajadores e indios

Se sabe la relevancia que tiene el cuadro *Sin pan y sin trabajo* de Ernesto de la Cárcova, por la novedad que implicó en la pintura argentina y, a su vez, por su reverberar en lo que seguiría de ella cuando se ligue a la cuestión social.

Aunque realizado y expuesto a mediados de la década de 1890, en los días del Centenario en que no faltaron iracundas movilizaciones de protesta y consabidas represalias, sin arriesgar demasiado podemos decir que *Sin pan y sin trabajo* no actuaba en la imaginación de nadie. Cuando se expuso por primera vez, fue celebrado por su factura y a la anécdota se la consideró extraña a nuestra realidad o pasó sencillamente desapercibida. Los grupos sociales y políticos que hubieran podido identificarse con su denuncia –con el atrevimiento también de llevarla al mundo de la estética– o bien lo impugnaron porque su circulación quedó restringida a los salones burgueses o, incluso por este motivo, ni siquiera llegaron a conocerlo.

En el libro *Los primeros modernos*, la historiadora del arte Laura Malosetti Costa propone un notable análisis del cuadro y de su recepción. A propósito de ésta, añade que recién en 1904 el cuadro de De la Cárcova empieza a instalarse en el aprecio de las clases populares. Pero lo hace a través de caminos sinuosos y desviados. En ese año se lleva adelante la Exposición Universal de Saint Louis y *Sin pan y sin trabajo* integra el envío argentino. Recoge Malosetti Costa una crónica de uno de los diarios de vasta circulación de la ciudad norteamericana en el que se cuenta que un trabajador acompaña a regañadientes a su mujer a recorrer el pabellón de Bellas Artes.



Sin pan y sin trabajo, pintura de Ernesto de la Cárcova.

Nada de lo que ahí ve le interesa hasta topar con el cuadro en cuestión. De esta manera, lejana e incomprobable, se empieza a construir una apropiación fundamental.

Participar en las Exposiciones Universales fue toda una manera de insertarse en el mundo civilizado del siglo XIX, anterior a la Gran Guerra. Argentina participó con mucho interés exhibiendo productos que dieran cuenta del desarrollo económico creciente, que demostraran la riqueza presente y futura y también nuestra condición cultural más propia. En un muy documentado y sugerente libro publicado hace un par de años: *Tehuelches: danza con fotos* de Osvaldo Mondelo, se recopila una imagen en la que dos hombres de esa tribu aparecen fotografiados en Saint Louis.



Dos tehuelches y un filipino (1904)

La circunstancia es la continuación directa de la Exposición Universal que tuvo lugar hasta diciembre de 1904, porque el año entrante el mismo predio sirvió para alojar una Exposición Universal de Destreza y, en este caso, un contingente de tehuelches es parte del envío. Esto dos jóvenes posan junto a un filipino de muy baja estatura. No sabemos mucho más de esa situación, sí que fueron repetidos los

traslados al “exterior civilizado” de indígenas expuestos como especímenes extraños y también derrotados, superados por el progreso. Mucho se puede y se debe hablar del racismo rampante de la época, así y todo viene bien acudir a una imagen –y a un relato– como éste. Mientras la politicidad futura que alcanzará *Sin pan y sin trabajo* es inadvertida por los organizadores oficiales de la participación argentina, los tehuelches “gigantes” sometidos a la civilización son exhibidos como marca natural del progreso.

Cabildos

Sin dudas, el Cabildo de Buenos Aires es una de las arquitecturas que más fluida y fácilmente evoca a mayo de 1810. Porque es el recinto en el que el poder criollo logró hacer pie para establecer una alianza fundamental con las multitudes militarizadas desde las invasiones inglesas. Por las jornadas de mayo de ese año pero también por el reduccionismo que llevó a entender a la Revolución como lo que allí sucedió. No obstante, su historia previa lo liga al pasado hispánico con el cual la revolución en su despliegue buscará romper. Al mismo tiempo, los cabildos ponen en pie de igualdad a Buenos Aires con las otras ciudades americanas del Virreinato del Río de la Plata y de más allá de éste. Por lo tanto, la conformación de un poder central también chocará con ellos.



Cabildo de Santa Fe

El *cabildo* que vemos en esta foto es el de la ciudad de Santa Fe. No es el primero allí erigido, ya que en 1787 su antecesor se derrumbó por la precariedad de su construcción. Luego de la revolución se lo volvió a levantar y, con funciones políticas primero disminuidas y luego casi nulas, sobrevivió hasta 1908 cuando se lo demolió.



Cabildo de Santa Fe demolido en 1908

En su lugar se construyó la Casa de Gobierno de la provincia. Así, una de las ciudades más características de la colonización española optaba por deshacerse de una de sus edificaciones icónicas, en pos de alcanzar esta otra, moderna y afrancesada.

Uno de los atractivos especiales de los festejos del Centenario fue la proyección de un puñado de películas. Se hacía también alarde justificado de modernidad técnica. Una de ellas es *La Revolución de Mayo* de Mario Gallo.



Tomada de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=105349

Sucede por entero en una escenografía que busca recrear ya sea el interior del cabildo de Buenos Aires o su frente que se continuaba en lo que era la plaza de la Victoria. El afán historicista hace que se vuelva una y otra vez al cabildo; en esa coyuntura, también se podría suponer que el singular abrazo con la "madre patria" lo vuelve menos incómodo. Sin embargo, los disgustos de Buenos Aires –del gobierno municipal, nacional y de su opinión pública– con esa construcción habían sido tantos, que en la fecha precisa de 1910 el cabildo lucía sin torre e inarmónico, más cerca de convertirse en cualquier otra cosa menos en lo que dibujan en los cuadernos los alumnos de nuestras escuelas primarias.

Películas

Es muy poco el material fílmico que sobrevivió de los festejos del Centenario. En los últimos años, desde Canal Encuentro y desde la Televisión Pública se han propuesto aproximaciones a esa coyuntura que han hecho uso de él. En cuanto a las películas, aunque no esté ligada directamente al Centenario, conviene no pasar por alto *El último malón* de Alcides Greca. Rodada en 1917, evoca el enfrentamiento entre indígenas y vecinos del pueblo de San Javier ocurrido en 1904. Está filmada en esa misma localidad, de donde Greca era oriundo, y buena parte de los actores son habitantes de allí. La película tiene una anécdota novelesca, entrecruzada con la recreación del acontecimiento en cuestión y otros momentos de documental antropológico. Se puede decir que esta película, sin hacer mención al Centenario, lo sobrevuela y encierra. Así como hay imágenes –el título mismo– que aluden a la expulsión definitiva, si no de los indios, de su espíritu rebelde ante el avance del Estado nacional en la versión conservadora; el agente de esa expulsión ya no es el progreso simbolizado en el tren, sino una represión furiosa de los vecinos de San Javier. Los disparos y el incendio de sus tolderías están en línea con lo padecido por los trabajadores de Buenos Aires.

Mientras que *El último malón* exhala una modernidad estética que incluye la crítica a esa coyuntura –recordemos que en la provincia de Santa Fe desde 1914 gobernaba, por la aplicación de la ley Sáenz Peña, el radical Menchaca–, una de las pocas películas que recrea los festejos del Centenario se encuentra en sus antípodas. Se trata de *Así es la vida* del director Enrique Carreras, protagonizada por actores de amplio reconocimiento masivo: Luis Sandrini, Susana Campos, Darío Víttori, Gabriela Gilli, Andrés Percivale. La película se estrenó el 19 de mayo de 1977 y sus minutos primeros recrean la celebración en cuestión pero, con más destalle, el desfile militar al que ubican principalmente en el interior del predio de la Sociedad Rural porteña. Siempre a distancia, se ve a la Infanta Isabel, a quien se viva en repetidas oportunidades. Mientras tanto, las marchas militares se

suceden sin solución de continuidad. *Así es la vida* es una versión de una muy exitosa película estrenada en el año 1939, y antes obra teatral, protagonizadas por Enrique Muiño y Elías Alippi. En uno y en otro caso –el de 1977 y su antecesor de 1939– se trata del retrato de una familia burguesa y sus transformaciones, en clave amable y pintoresca. No obstante, la película no se instalaba con tanta vehemencia sobre los festejos del Centenario, siendo esta elección una entera innovación de la versión de Enrique Carreras. Así, 1977 evoca a 1910 en lo que tuvo de protagonismo militar y de revancha de clase, de aleccionamiento.

Monumentos

Dijimos que el 25 de mayo de 1910 se puso la piedra fundamental del *Monumento a la Revolución de Mayo* en la plaza clave de Buenos Aires y de la Argentina. En 1907 la Comisión del Centenario había llamado a un concurso para la realización del mismo. Se presentaron setenta y cuatro proyectos y, finalmente, el ganador fue el de un escultor y un arquitecto italianos. Durante los días de los festejos se exhibieron las maquetas que habían sido finalistas en la Sociedad Rural de Palermo. El proyecto ganador proponía que el nuevo monumento envolviera a la Pirámide de Mayo, por eso ésta fue trasladada en 1912 hacia el centro de la plaza.



Boceto del Monumento a la Revolución de Mayo

Pero contemplaba también otras modificaciones sustanciales, en función de que el monumento a la Revolución de Mayo se espejara en la grandiosidad del Río de la Plata.

Básicamente: derribar la Casa de Gobierno y el Cabildo. Por lo tanto, revoloteaba entre los pensamientos de aquellos que se movilizaron festivamente durante los días de mayo que ese espacio que los albergaba rápidamente sería muy otro. Como se sabe, finalmente de los planos y la maqueta no se pasó a la piedra. Las zozobras políticas dentro de los grupos dominantes pero, más aún, las clásicas dilaciones y el comienzo de la Gran Guerra en 1914 lo postergaron para siempre. Imposible no pensar por otra parte en el tema mismo del monumento, porque la efusión patriótica se llevó mejor con

“mayo de 1810” que con “la revolución”, incluso cuando fuera rápidamente circunscripta.

También nos referíamos en la clase anterior al cuestionamiento de estatuas ya instaladas. En este sentido, vamos a permitirnos tan sólo una cita de un libro de 1909, para poner en dimensión el alto significado que se le daba a estas intervenciones simbólicas e identitarias. En *La Restauración nacionalista*, Ricardo Rojas le dedica una elocuente parrafada a la estatua del revolucionario republicano italiano Giusseppe Mazzini. “Mazzini en cambio, como pensador, no alcanza proporciones universales. Nada le debe como hombre nuestra nacionalidad. Es el teorizador de una época, y ni él ni Garibaldi pueden, como símbolos, oponérsele al otro (se refiere a Dante). La estatua de un extranjero, además, no puede seguir a las puertas mismas de Buenos Aires; e impónese trasladarla.”



Monumento a Giusseppe Mazzini

¿Adónde llevarla? Una posibilidad que se baraja es el barrio de La Boca, pero Rojas se opone a ese proyecto que significaría “consagrar oficialmente esa población como un pedazo de Italia.” En vez de Mazzini, recibiendo a los inmigrantes debería estar la estatua de Juan de Garay, el fundador de Buenos Aires, o la de “don Mariano Moreno, el fundador de la democracia”. Más allá de esta crítica, la estatua de Mazzini permaneció ubicada en la plaza en ese entonces contigua al

puerto, a una cuadra de Leandro N. Alem –Paseo de Julio– y Corrientes.



Monumento al Ejército de los Andes en el Cerro de la Gloria

Ahora sí, vayamos a lo que fue predominante en esa coyuntura. Es decir, los monumentos y estatuas que sí se emplazaron. Queremos subrayar en particular un monumento, ya comentado en un foro por un colega de Mendoza, el *Monumento al Ejército de los Andes* en el Cerro de la Gloria.

Es parte de las iniciativas que se dinamizan en las provincias a propósito del Centenario pero su inauguración será recién en 1914, en febrero de ese año en conmemoración de la batalla de Chacabuco sucedida en 1817. El suceso produjo una gran movilización en la ciudad cuyana. Según la crónica del diario *Los Andes*, que reproduce y glosa años después, hasta la base del conjunto escultórico sólo podían llegar aquellos que habían sido invitados oficialmente. Por lo

tanto, las laderas del cerro se poblaron de una multitud que quería ser partícipe de ese acto. Se dice también que un avión –signo de modernidad por excelencia en ese entonces; recordemos: apenas unas semanas más tarde cerca de allí moriría en un accidente Jorge Newbery– sobrevoló la gran concentración y tomó fotos. En la crónica de *Caras y Caretas*, de muy distinto tono, sólo se da detalle de lo ocurrido en la base del monumento y se subraya el protagonismo de las autoridades militares. Por último, si estatuas de San Martín se instalaron desde finales de siglo XIX y en las primeras décadas del XX en las capitales provinciales y también en muchas de sus ciudades, en este monumento es particularmente destacado que su figura no termine de sobresalir, sino que más bien conviva con la alegoría de la Libertad que se encuentra en lo alto del monumento, y con la nutrida presencia de soldados del ejército.

Trabajo

La crítica situación que atravesaban los trabajadores, tal como lo hemos planteado en la clase anterior, estuvo a punto de hacer naufragar los festejos. La máquina evocativa y celebrante puesta a rodar en función del Centenario no tuvo al mundo del trabajo como una de sus preocupaciones. Salvo, por supuesto, en su vínculo con el progreso técnico o en alusiones alegóricas. Nos interesa aludir a dos aproximaciones a ese mundo hechas desde las elites o con su venia, algún tiempo antes y algún tiempo después.

En los primeros meses de 1904, el médico y abogado catalán Juan Bialet Massé recorre buena parte de la Argentina con el fin de confeccionar un diagnóstico de las condiciones de vida de los trabajadores.

Se trata del conocido *Informe sobre el estado de las clases obreras en el Interior de la República.* El proyecto por entero tuvo también entre sus principales sostenedores al ministro del Interior del presidente Roca, nuevamente Joaquín V. González. La primera edición de este informe se publica ese mismo año y sirve para impulsar la discusión en el Congreso de un código de leyes laborales que buscaba poner límites a la explotación y, al mismo tiempo, evitar las confrontaciones de clase que ya estaban adquiriendo importante gravedad. El código laboral no fue aprobado, porque todos los críticos del roquismo se ensañaron con él.

El tercer volumen de la primera edición reunía, además, un conjunto de fotografías en las que aparecen muchos de los lugares de trabajo

señalados en la letra del informe. No obstante el tono es otro, casi ilustrativo y sin lugar para la denuncia y los cuestionamientos que recogía con disposición y talento Bialet Massé.

Posteriores a los festejos son dos cuadros del pintor Pío Collivadino que, no obstante, tuvo no poco protagonismo en los días de 1910. Porque realiza varias obras de evocación histórica y un cuadro suyo, *Noche pampeana*, le fue regalado oficialmente a la Infanta Isabel. Por eso, cuando años después uno de sus discípulos de más fama, Quinquela Martín, visite España, se dirigirá a la residencia real para ver esa obra. Pero los cuadros que nos interesan son de paisaje laboral y popular, motivo que fue de gran interés para Collivadino. *Usina de Dock Sud* es de 1914 y *La Blanca* de 1917. En el primero aparecen trabajadores que, cabizbajos y por separado se acercan a su lugar de trabajo, tanto en uno como en otro sobresalen las dimensiones de los establecimientos. Plantados con enorme solidez, no dejan lugar para la respiración obrera que, sin embargo, alcanzamos a sospechar.

Multitudes

Muy a propósito del Centenario, tanto *Caras y Caretas* como la revista *PBT* y *La vida moderna* se permitieron ensayar ejercicios imaginativos acerca de cómo sería el futuro de la Argentina, particularmente de Buenos Aires. La historiadora Margarita Gutman, quien las compiló, comenta que además del carácter impersonal, si se quiere globalizado, de la ciudad imaginada, el futuro de tono utópico se recortaba en tensión con un presente caótico. Relevante también, y más aún que pudiera responder a códigos de la época, que las muchedumbres no aparezcan en esa ciudad futura, que los individuos sean poca cosa en comparación con las construcciones.

En esa imagen fotográfica reproducida en el número de *Caras y Caretas* ante todo lo que hay son multitudes. "Estudiantes" y "jóvenes" dice el texto largo que las acompaña en la página siguiente. Si, como señala John Berger, la cámara fotográfica "separa una serie de apariencias de la inevitable sucesión de apariencias posteriores. Y las mantiene intactas"; el paso siguiente, el futuro inmediato que nosotros conocemos –*pogrom* y *raids* sobre barrios obreros–, es lo que queda por fuera. Una acción que la fotografía no registra, sin interés de que llegue hasta nosotros, y que se reiterará con más de un parecido en enero de 1919.



Gran manifestación estudiantil por la calle Florida (de *Caras y Caretas).*

Nos hemos detenido en un conjunto de imágenes del Centenario con la certeza de que ellas son objetos de pensamiento y que traen tensiones y problemas nuevos a la hora de pensar lo social. También, abren la posibilidad de la transmisión del conocimiento de lo social desde sus distintas perspectivas, como experiencia de la vida en común.

Ideas y escrituras

Una colega formadora del profesorado de Geografía, en uno de los ricos diálogos que se produjeron en un encuentro presencial, contó que a sus alumnos del Instituto, al iniciarse la cursada, les pide que señalen una clase recibida en la escuela secundaria de esa disciplina que les haya particularmente interesado y gustado, así como su reverso, una que sencillamente se les ocurre mala. Lo que más sorprendía a nuestra colega es que en las respuestas los alumnos no llegaban a señalar ni una cosa ni la otra, como si no pudieran recordar esas clases, lo que claro está no hablaba de fallas en las memorias sino de lo poco que habían significado en su experiencia escolar. Es nada más que un caso que, por otra parte, se podría relativizar apelando a circunstancias más específicas que rodean a ese grupo de estudiantes, al instituto en cuestión y a la localidad. También alguien podría decir que esto ocurre con una asignatura pero

no con otra. No obstante, imposible decir que no sabemos de qué estamos hablando, no haber pasado por diagnósticos similares. La anécdota, que es mucho más que eso, se completa con otra observación escuchada en el plenario: aun cuando hagamos mucho en los institutos para formar docentes que se alejen de un modelo nunca del todo definido en el que se mezclan autoritarismo, indiferencia o enemistad con los alumnos y, al mismo tiempo, burocratización de los saberes; al poco tiempo de estar ante un curso en la escuela secundaria muchos de ellos tienden a interpretar sin más ese modelo, no lo que supusimos les habíamos enseñado.

Es de primer orden el desafío que este problema nos trae y, de hecho, este ciclo –como parte de una política educativa nacional– intenta hacer su aporte, aunque más no sea mínimo, en relación con estas afirmaciones escuchadas en el presencial. La tarea inevitablemente será larga, porque a los problemas que arrastrábamos de lejos y eran propios de un país dependiente económica y culturalmente, con interrupciones del régimen democrático que buscaban afianzar el gobierno de las minorías, se han sumado otros que en modo breve fueron tratados en la primera clase. A nosotros sobre todo nos atañe cómo una forma de disponer los conocimientos puede reforzar los posicionamientos que queremos dejar atrás y que despotencian nuestra práctica. A la vez, cómo darles una forma que habilite mejor a una transformación.

Por eso, hicimos foco en los acontecimientos, por eso también les asignamos valor a las imágenes y en esta clase a los escritos. En el ámbito universitario, si no se los resalta desde la carrera de Letras, apenas se los aborda como expresión de lo que suele llamarse someramente *clima de ideas*. En el mundo escolar casi no tienen lugar, lo que instala la impresión de que los sucesos ocurren y los territorios llegan a ser los que son sin que haya habido voluntades que se expresaron en ideas que sobrevivieron hasta nosotros en escritos.

Nunca plenamente homogéneo, los escritos dan cuenta de posiciones mayoritarias, pero también de tensiones y resistencias. Utopías –emancipatorias y reaccionarias–, paranoias, entusiasmos y críticas se superponen otorgándole densidad a la coyuntura.

Ley del progreso y ley del odio

En *El juicio del siglo,* de Joaquín V. González, es un ensayo sobre la historia argentina que pone sus acentos en la vida política y en la búsqueda de lo que denomina, y sabe de difícil conquista, “las leyes de la vida de un pueblo”.

Si la República Argentina, por su "grado presente de civilización y potencialidad de conjunto" puede "afrontar con fe y decisión los problemas inmediatos y más lejanos de su porvenir", es porque en la segunda mitad del siglo XIX ha sido predominante la "ley del progreso y la libertad como resultado de la armonía entre los hombres". Pero esa ley no ha obrado sola sino que ha tenido como fuerza contraria, y claramente dominante en la primera mitad del XIX, otra a la que llamará "ley del odio":

"En el examen de los males que más hondamente trabajaron el alma de la Revolución argentina, a punto de ponerla no pocas veces en riesgo de naufragio, hay un elemento morboso que obra en su seno desde el primer instante, desde el primer instante, desde el corazón mismo de la Junta de Mayo, que asume la dirección de la guerra, y cuya génesis debemos buscar en los más remotos orígenes, es la discordia fundada en rivalidades personales o en antagonismos latentes, de regiones y de facciones…"

Son las "desmembraciones territoriales" lo que a Joaquín V. González parece preocuparle principalmente como efecto de esa constante que también llamará "ley argentina de las discordias internas". Pero, al mismo tiempo, se trata del daño que hace al cuerpo social, en tanto, "sombrío espíritu que expatria a Saavedra, fusila a Dorrego y rechaza a San Martín desde las puertas de su patria, con infames e irreparables imputaciones".

En la medida en que la intervención de González se desenvuelve en la detección de leyes que, por ser tales, no han dejado de obrar y dominan la vida de la nación, el diagnóstico del presente no puede desentenderse de ellas. Aunque nunca se lo explicite, la "ley del odio" no ha sido expulsada y sigue viva en el presente. Refuerza esta impresión que se insista en que "no hay muralla china entre el pasado y el presente", por lo tanto –y como veíamos con la cita de la nacionalidad como árbol–, nada de lo que estuvo presente ha dejado de vivir. La zozobra es sobre la vida en común, sobre la dificultad en sostenerla sin derrapar en odios que deriven en crueles enfrentamientos internos. ¿Comprendería "la ley del odio" a las manifestaciones estudiantiles contra inmigrantes y anarquistas y al incendio del circo de Frank Brown? ¿O a la represión contra el malón de San Javier, que documenta Alcides Greca en su film? Todo parece indicar que no. Las discordias que él detecta son al interior de las clases dirigentes, quizás entonces sí habría lugar para las notorias ausencias en los festejos. Sin forzar el escrito, ese "leitmotiv" fundamental en buena parte de nuestro pasado no ha sido desactivado.

Ricardo Rojas y la educación nacionalista

Mencionamos a Ricardo Rojas y a *La restauración nacionalista* a propósito de la "pedagogía de las estatuas". Pero esas páginas que pendieron sobre la coyuntura del Centenario apuntaban a una reforma educativa, principalmente de la enseñanza de la historia y de las humanidades. Escribe Rojas: "Los clásicos la consideraban como un género literario; pero los modernos han pretendido hacer de ella una ciencia". Poco más de veinte años tenía Ricardo Rojas cuando fue enviado por el Consejo Nacional de Educación a una Europa en aprestos bélicos, a estudiar las modificaciones en curso en la enseñanza de las humanidades. Ese viaje hace que Rojas, como hombre que ya está pensando desde el Estado, subraye con vehemencia lo que entiende es el problema principal de la Argentina:

"En tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y la acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores, lo que en medios demográficamente densos como la capital, pone su masa disolvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánica." A su vez: "El resobado tema *gobernar es poblar*, cien veces mentado por quienes no sabrían indicar la página donde lo aprendieron, se tornó absoluto al destacarse del texto originario y del sistema de ideas que lo limitaba. No fue todo error de Alberdi, la política de cosmopolitismo sin arraigo y de inmigración sin historia, que de semejante fórmula se generaba".

Si éste es el diagnóstico, corresponde encontrarle un nuevo lugar a la historia y a las humanidades que apuntalen un renacer del nacionalismo que, como bien se ha dicho, en su versión querrá ser democrático e integrador. Este libro tiene pretensiones muy prácticas, al punto de proponer programas de asignaturas año por año, pero también para sostener su posición le hace lugar a discusiones teóricas. En primera instancia, con Michelet y los románticos que poco tiempo atrás consideraban que la historia podía ser *magistra vitae*. "No, no es *magistra vitae*, puesto que nada cierto nos enseña para la vida real. La experiencia de las generaciones pasadas sirve de poco dadas las circunstancias diversas en que viven las generaciones ulteriores." Pero, al rechazar esa facultad para la historia, quiere evitar el escepticismo propio del positivista inglés Herbert Spencer: "Dado que los conocimientos históricos no forman sistema, deduce de ello Spencer su argumento más fuerte: ´Vuestra historia puede ser amena, pero no es instructiva; además no puede fundarse en ella ningún principio invariable de conducta". Rojas acuerda con la imposibilidad de organizar los hechos en sistema, por lo tanto de volverla ciencia, sin embargo contraargumenta: "Ahora bien, la historia no es instructiva a la manera de las ciencias naturales o de

las matemáticas; pero es esencialmente *educativa*, educativa del carácter y de la inteligencia".

Rojas discute también con Alfred Fouillée –un filósofo francés de cierta relevancia en la época– quien, más tajante que Spencer, "cree que la historia no puede ser la cátedra única de moral, puesto que cuenta la explotación del hombre por el hombre, de una clase por otra, de un pueblo por otro y la llama ´epopeya de la violencia triunfante´". En aprietos, Rojas defiende a ultranza que "la historia, sin ser la moral, sin confundirse con ella, está llena, por tradición y por esencia, de sugestiones morales". Que incluso quienes celebran a personajes a su entender tan discutibles como Napoleón o Facundo Quiroga lo hacen porque entienden que obraron hacia el bien común. Por lo tanto, puede sostener el patriotismo sin contradecir verdad alguna.

Así planteada, y aunque Rojas no lo quiera aceptar, la enseñanza de la historia se acerca más a la de un conjunto de mitos que a la de acontecimientos y tensiones que incluso pueden incluir a los mitos pero no quedan subordinados a él. La naturalización de lo social y, por ende, la expulsión de todo problema se vuelven muy visibles cuando traza los contenidos que debería enseñar la geografía, presidido su argumento por la relevancia del mapa: "No se concibe la civilización de un pueblo sin un territorio, donde ese pueblo viva y aquella civilización se realice. Sostiénese, además, la influencia que tal territorio ejerce sobre el carácter de ese pueblo y las formas de su civilización. De ahí la necesidad de los mapas que son la representación gráfica del territorio". Desde ya, fue larga la vida que esta definición tuvo en nuestra enseñanza.

Manuel Gálvez y el alma de la patria vieja

El diario de Gabriel Quiroga, libro de Manuel Gálvez publicado también en 1910, quiso ser la "nota discordante" para los oídos de sus "conciudadanos" de fiesta. Fue una edición reducida que, según el propio autor, pasó desapercibida. A través del recurso de un diario ficticio, Gálvez se aproxima a la violencia que abrazó a esa coyuntura y que en otros textos se escamotea o sublima. Las grandezas económicas y civilizatorias que tantos celebran y constituyen el ánimo dominante, son denostadas por Gabriel Quiroga –el alter ego de Gálvez–. Mucho más que un orgullo, Buenos Aires se le ocurre una vergüenza. Expresión del cosmopolitismo y de la fiebre del progreso que también se ha expandido en las "comarcas litorales", la ciudad portuaria quiere derrotar para siempre al "alma de la patria vieja" que aun resiste en el Interior. La civilización, eso de lo que se ufana Buenos Aires, poco o nada significa si se construyó, y así fue, de espalda a la cultura nacional que tanto mejor representaba la

barbarie. En lo que parece una incoherencia, en *El diario de Gabriel Quiroga* se postula a Sarmiento como al más grande de los argentinos, pero no por ser el estandarte de la civilización que hizo suyo, sino por llevar dentro la barbarie sin saberlo, por estar más cerca en sus formas del Chacho que de Rivadavia.

Por este camino, el libro coquetea con soluciones extremas. Primero, a través de una figura, una comparación:

"El viajero que atraviesa la campaña argentina suele ver a la noche, desde las ventanillas del tren, enormes llamaradas que evocan, con fuerza de prodigio, lejanos incendios de ciudades. Son simplemente campos puestos a fuego por los agricultores, para destruir, por ese único medio, las malezas, las hierbas, los arbustos, toda la perniciosa vegetación que se dilata sobre la superficie de los campos sin cultivar. Cuando la tierra queda libre, recién entonces se pueden cavar surcos y sembrar. Pues lo mismo que hacemos con el territorio físico del país debemos hacer con el territorio espiritual: ponerle fuego por cuatro lados. Es preciso suprimir todas las impurezas del ambiente moral, destruir las exterioridades inútiles e irrisorias, limpiar la vida nacional de las malezas y las malas hierbas que crecen en su superficie; y cuando el incendio haya realizado su obra purificadora y devastadora, recién entonces quedará el país preparado para que abramos en su espíritu surcos profundos y para que sembremos ideales."

En lo que es el punto más alto de esta propuesta de regeneración, se fantasea con una guerra: "La salvación de la República Argentina está en la guerra con el Brasil. La guerra haría que los pueblos se conociesen, reuniría a los argentinos en un ideal común y despertaría en el país entero el sentimiento de la nacionalidad (…) Desde Mendoza hasta Misiones y desde Tierra del Fuego hasta Jujuy el país se exaltaría en las nuevas virtudes teologales del patriotismo argentino: la fe en nosotros mismos, la esperanza de nuestra verdadera gloria y la caridad traducida en altruismo y tolerancia individuales. La guerra convertiría en argentinos a los extranjeros y el espíritu cosmopolita quedaría destruido bajo la vasta conmoción patriótica. La guerra paralizaría por largos años la excesiva inmigración que nos desnacionaliza."

Para de inmediato añadir que para el patriotismo más que la victoria sería beneficioso el desastre. Hasta que en la última entrada del diario, la del 16 de mayo de 1910, un suceso mucho más prosaico y menor, enraíza lo que está escribiendo en los festejos ciertos del Centenario: "Las violencias realizadas por los estudiantes incendiando las imprentas anarquistas, mientras echaban a vuelo las notas del himno patrio, constituyen una revelación de las más trascendente importancia. Ante todo, esas violencias demuestra la energía nacional. En segundo lugar, enseñan que la inmigración no ha

concluido todavía con nuestro espíritu americano pues conservamos aún lo indio que había en nosotros (…) esas violencias han socavado un poco el materialismo del presente, han hecho nacer sentimientos nacionalistas, han realizado una conmoción de entusiasmos dormidos y tal vez han vuelto innecesaria la guerra y la catástrofe que hasta hoy me parecían de absoluta necesidad como terapéutica de caso extremo. Lo único sensible es que los anarquistas no hayan tirado una bomba en cada capital de provincia. La reacción hubiera sido entonces tan formidable, los ideales patrióticos habrían brotado tan potentes, y los sentimientos nacionalistas habrían exaltado tan intensamente a nuestro pueblo, que los anarquistas, salvando al país contra su voluntad, casi merecerían el sincero agradecimiento de la nación…"

La escritura sobre el trabajo

Para dar con la verdad de la situación de los trabajadores en esa coyuntura, inexorablemente debemos remontarnos apenas unos años atrás, hasta el *Informe sobre el estado de las clases obreras…* elevado por Bialet Massé en 1904. Lo que allí sobresale es la ausencia de leyes –ya sea porque no existen como porque ni los patrones ni las autoridades políticas se preocupan por hacerlas cumplir– que protejan al trabajador de los excesos de la explotación. El pago con vales, las muy frecuentes trampas en las balanzas que pesan lo producido por el obrero, el incumplimiento de los contratos, los accidentes de trabajo que no conocen indemnización: todo dibuja una realidad que, en la advertencia de Bialet Massé, se debería agradecer no desemboque aún en protestas mayores.

Decíamos en el encuentro presencial que este médico catalán, enviado por el ministro del Interior Joaquín V. González, recorre el Territorio Nacional del Chaco poco antes de que se produjera el malón que Alcides Greca representará en su película *El último malón*. No tiene dudas Bialet Massé: la explotación se ensaña con el indio, sin ahorrar ninguna humillación y con especial virulencia. Aunque se trate de una mano de obra dócil y muy apta para desempeñarse en condiciones climáticas adversas para los inmigrantes, el trabajo deviene un castigo para el indio. Sólo un peldaño más arriba que él, el trabajador criollo también será despreciado por los patrones de los grandes establecimientos productivos.

"Si el resto de la República no lo hiciera necesario, el estado actual del Chaco exigiría una legislación obrera, enérgica y previsora, que cortara de raíz los abusos rayanos al crimen y atentatorios de las facultades que sólo pueden ejercer los poderosos soberanos (…) El indio es naturalmente bueno y manso. Tímido, con la timidez de tres siglos de persecución, sin el alivio de una victoria, acobardado por el

continuo desastre, cazado como una fiera y sin derecho a radicarse en ninguna parte, se le piden virtudes de que carecen sus detractores (…) Un indio del Chaco oriental conserva en su poder una multitud de contratos. No sabe leer ni escribir; pero uno está doblado en cuatro, otro a lo largo, otro en punta, y otro señalado con una linterna roja y otro con una negra, y así los distingue a todos. Ninguno le ha sido cumplido."

En palabras de Rafael Barrett que, llegado desde el Paraguay y adscripto al anarquismo, vivió de cerca los festejos del Centenario: "Este violento contraste entre la prosperidad del hombre que posee y la del que trabaja en la Argentina, tuvo que abrir entre ellos un abismo de incomprensión y de odio". El terrorismo es fruto de ese abismo y es argentino, no un capricho anarquista. La revisión contemporánea más densa y problemática de los años que rodean a 1910 se posa en una versión de ese "violento contraste". Nos referimos a la obra de teatro del dramaturgo Mauricio Kartun *El niño argentino*, estrenada en el Teatro General San Martín en 2006. En la bodega de un barco que se dirige a Europa, un peón y la vaca a la que cuida con esmero y ordeña para que sus patrones puedan beber leche fresca durante la travesía, son obligados a convivir con "el niño argentino", el hijo calavera de esa familia de alcurnia. La inocencia y la deferencia más arquetípica del peón –"el muchacho"–, que parecen extraídas del poema de Lugones, durante el viaje quedan aplastadas. Hablan en verso "el niño argentino", "el muchacho" y la vaca "Aurora"; verso procaz, lleno de burla y en el que todo es lucha y voluntad de dominio.

Bibliografía citada en el módulo

- Alberdi, Juan Bautista, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina,* varias ediciones.
- Ansaldi, Waldo, "Estado, partidos y sociedad en la Argentina radical, 1916-1930", en *Cuaderno del Claeh,* Año 14, No 50, Montevideo, 1989.
- Benjamin, Walter, *Poesía y capitalismo (Iluminaciones II)*, Taurus, Madrid, 1999.
- Berger, John, *Mirar*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1998.
- Bialet Massé, Juan, *Informe sobre el estado de las clases obreras en el Interior de la República*, 1904. Adolfo Grau, Buenos Aires, 1904.
- Botana, Natalio, *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916,* Buenos Aires, Sudamericana, 1977.
- Buch, Esteban, *O juremos con gloria morir*, Sudamericana, Buenos Aires, 1994.

- Clemenceau, George, "La Argentina del Centenario" en *Mirando al Bicentenario. Reflexiones sobre el Bicentenario y Memorabilia*, Ediciones B, Buenos Aires, 2009
- De Andrea, Miguel, "Oración patriótica" (junio 1910), en *Vida y muerte de la república verdadera*, Halperin Donghi, Tulio, Ariel, Buenos Aires, 2000.
- Devoto, Fernando, "Imágenes del Centenario de 1910: nacionalismo y república", en *Debates de Mayo*, José Nun (compilador), Gedisa editorial, Buenos Aires, 2005.
- Gálvez, Manuel, *El diario de Gabriel Quiroga: opiniones sobre la vida argentina,* Taurus, Buenos Aires, 2001.
- González, Joaquín V., *El juicio del siglo* (1910) (varias ediciones)
- Gutman, Margarita: "Espejos en el tiempo: imágenes del futuro", en Gutman, M. y Reese, T. (eds.), *Buenos Aires 1910. El imaginario para una gran capital*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- Halperin Donghi, Tulio, *La Argentina en la tormenta del mundo*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2003
- Halperin Donghi, Tulio, "Argentina otra vez en el callejón", en *El misterio argentino.* Entrevistas de Pablo E. Chacón, Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 2002.
- Huret, Jules, *De Buenos Aires al Gran Chaco*, Hyspamérica, Buenos Aires, 1985.
- Ibarguren, Carlos, *La historia que he vivido*, Sudamericana, Buenos Aires, 1999.
- Kartun, Mauricio, *El niño argentino*, Atuel, Buenos Aires, 2006.
- Korn, Guillermo, "Negativos sin revelar. Misceláneas de los años del Centenario", en *La Biblioteca*, Nº 9-10, Buenos Aires, 2010.
- Malosetti Costa, Laura, *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.
- Marotta, Sebastián, *El movimiento sindical argentino*, Ediciones Lacio, Buenos Aires, 1961.
- Marti, Alejandro. *Simón Radowitzky. Del atentado a Falcón a la Guerra Civil Española*, De la campana, 2010, La Plata
- Mondelo, Osvaldo, *Tehuelches: danza con fotos, 1863-1963*, El Calafate, 2012.
- Posada, Adolfo, *La República Argentina. Impresiones y comentarios*, Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.
- Ricardo Rojas, *La restauración nacionalista*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909.
- Romero, José Luis, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
- Romero, José Luis, *Las ideas políticas en Argentina*, Buenos Aires, FCE, 1946.

- Salas, Horacio, *El Centenario. La Argentina en su hora más gloriosa*, Planeta, Buenos Aires, 1996.
- Terán, Oscar, *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales (1810-1980)*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

Foros y actividades

A lo largo de las clases del módulo se propusieron varios foros y actividades. Aquí reponemos algunas, que nos permiten recuperar algunos de los recorridos.

Foro: El Centenario, lo local y la formación docente

Se compartieron con los colegas estos interrogantes:

- ¿En sus localidades y provincias existe algún aspecto, dato, acontecimiento relativo a la coyuntura del Centenario?
- ¿En qué medida la cuestión del Centenario se aborda de algún modo en los espacios curriculares que dictan o en el espacio de la práctica?
- ¿Qué presencia de lo local hay en esos abordajes?

Las siguientes fueron algunas de las intervenciones que surgieron a partir de las consignas.

Nos dice **Lisandro Hormaeche**, de **La Pampa**:

Coincidentemente con varios de los colegas, el tema del centenario suele ser solo "una mención" en los espacios curriculares. Las prácticas por lo general no abordan estas temáticas desde la construcción de secuencias y, en pocas ocasiones, es posible pensar lo regional en clave de enseñanza en los distintos niveles para los cuales formamos.

En el caso de la localidad donde vivo, General Pico (La Pampa), la fundación de la misma en 1905 implicó que los primeros diez años fueran de mucho empuje y despegue en términos económicos y sociopolíticos. Es posible que el centrado fuera encuadrado solo en un marco más general de los festejos nacionales, pero no tuvo una presencia tan fuerte a nivel de la localidad. Sin embargo, si representa un período interesante de la historia local y de los distintos procesos que caracterizaron a una localidad del norte de lo que en ese momento se denominaba el Territorio Nacional de La Pampa Central...

La clase más que interesante y, justamente con algunos colegas del equipo hemos estado revisando algunos espacios curriculares de la formación (en el marco de la evaluación de los Planes de Estudio de los Profesorado de Educación Primaria e inicial por ejemplo) para proponer la inclusión de una historia regional pampeana que permita fortalecer la formación en el campo de los procesos regionales y aportar a la construcción de secuencias y propuestas de materiales con un fuerte anclaje en lo local y nacional.

Un abrazo y seguimos! Lisandro

La profesora **María Luisa Nuñez**, del I.S.F.D n° 50 de **Berazategui**, intervino asociando las preguntas al ámbito local:

El actual Municipio de Berazategui fue parte de las fiestas del Centenario ya que la Infanta Isabel de Borbón fue trasladad en ferrocarril hasta la estancia de Pereyra Iraola, donde los invitados fueron recibidos por cien paisanos, quienes además brindaron un espectáculo de destrezas criollas. También fue agasajada con un asado y recibió un facón y un rebenque con cabo de plata como regalos

Por otro lado nuestro partido dependía del Municipio de Quilmes y recién comenzaba una expansión industrial con la instalación de una Destilería de Alcohol en Hudson, propiedad de Otto Bemberg y en 1906 la Cristalería Rigolleau. La llegada de esta industria transforma la región de rural a urbana fabril con gran un desarrollo poblacional.

Las huelgas ocurridas con anterioridad al Centenario no afectaron nuestra región y la instalación de la industria fabril provoco un gran movimiento obrero que crearon una sociedad de resistencia, el 6 de abril de 1913 como consecuencia de los abusos que se venían gestando dentro de dicha empresa.

Causas dan origen a huelga zonal que culmina con un paro nacional:

-Despidos y maltratos (en "El Día" de la Plata).

-Abusos y despidos (en "La Protesta": ..."procedimiento inquisitorial de que son víctimas los niños y las mujeres", ..."despidiendo a más de cien obreros, sin más causa que el hecho de pertenecer a la sociedad")

-Procedimientos abusivos de dos capataces (en "La Vanguardia").

-Abusos con las mujeres y los niños (en "La Nación").

Por la gran represión previa a los festejos del Centenario los sindicatos y las distintas federaciones habían restringido su lucha en contra de las leyes represivas y la protesta frente a los desbordes policiales, sin embargo la represión sufrida por los obreros de

Rigolleau en la huelga de 1913 - impulsan a las centrales actuantes en ese momento (C.O.R.A., Central Obrera República Argentina y F.O.R.A., Federación Obrera Regional Argentina) a coordinar algunas acciones, aunque con reservas. Se convoca a una Huelga General Nacional para los días 25 y 26 de Octubre de 1913.

Quizás me excedí un poco en mi respuesta, pero era para marcar como intento desde mis cátedras incluir la microhistoria dentro de lo macro, porque considero de gran relevancia que mis alumnos hagan más cercana la historia.

Otra propuesta es la de **Walter Mansilla**, quien trabaja en el ISFD N° 9 y en el Colegio Sec. N° 5 de Suncho Corral, en **Santiago del Estero**:

Hola a todos: con respecto al primer planteo, debo comentar que las huellas de la coyuntura del Centenario en nuestra localidad se traducen, principalmente en instituciones que marcaron hitos de singular importancia en su desarrollo, como ser la inauguración de la entonces Escuela Superior "Fray Fernando de Trejo y Sanabria", que según don Alfredo Gargaro, en una publicación realizada en el Diario "El Liberal" de fecha 28-01-1983, data del 28 de Febrero de 1898, aunque según una inscripción que consta en el frontispicio del edificio escolar, la misma dataría del año 1903, a iniciativa de un grupo de vecinos–entre los cuales se cuentan a inmigrantes italianos que recién habían arribado a esta región– poco tiempo después de la instalación del tendido de la red del ferrocarril. Puede decirse, que estos hechos son una clara muestra de los sentidos de la política económica, educativa y social imperante en el orden nacional que postulaba principios de progreso y desarrollo económico, acompañados de acceso a la educación, con el propósito de forjar el nacionalismo, entre otros.

Ya en lo que fue la Celebración del Centenario, no existen registros de tal conmemoración en nuestro medio, sí en la Ciudad Capital de la Provincia, en la cual, a manera de adhesión se colocaron las piedras fundacionales de la Escuela del Centenario, de la estatua ecuestre del Gral. San Martín y del edificio de la Biblioteca Sarmiento, como así también se inauguró el Teatro "25 de Mayo" y se inició la obra del Hospital Independencia. Además, se creó el Archivo General de la Provincia, según un Anuario del hoy Diario "El Liberal", publicado en el año 1998, en ocasión de su Centenario, y que contó con la participación de destacados historiadores e investigadores santiagueños como la Dra, María M. Tenti de Laitán y el Prof. Luis Alén Lascano, entre otros. De lo expuesto, puede deducirse que las acciones tendientes a evocar este acontecimiento fue dispar, y corrobora lo expresado en el material de este Ciclo de Formación en

la que se hace alusión al modo en que se produjo en otros contextos diferentes al de Bs. As. Cabe destacar que, en lo sucesivo, en nuestra ciudad, se inauguraron instituciones que atestiguan una evolución en cuanto a su organización, como ser el trazado de calles, plaza principal, el Matadero, el Mercado Municipal, la Iglesia, y se constituyó la Comisión Municipal.

En relación al modo en que se aborda esta temática a nivel institucional, vale mencionar que son trabajados desde los Espacios Curriculares propios de la carrera de Historia como Historia Americana y Argentina III, Historia del NOA y de Sgo. del Estero y Proyecto de Investigación Histórica, desde una perspectiva esencialmente regional y local, a través de Proyectos de Investigación, aunque no en la profundidad que merece, por lo que sería conveniente pensar adecuaciones en nuestras propuestas pedagógicas, ya que implicarían dotar de una mayor significado a nuestras prácticas.

Concluyendo, redimensionar el análisis y mirada de nuestras intervenciones didácticas, sería el camino que debemos transitar para una mejor comprensión de nuestro pasado, desde el presente y con proyección en un tiempo por venir…

Seguimos compartiendo experiencias…

Actividad: Imágenes, disciplinas y Centenario

En otra de las actividades de las aulas se propuso que desde la perspectiva disciplinar de cada uno se seleccionara una imagen vinculada a la coyuntura del Centenario y se propusiera un análisis o lectura de la misma. Podían emplearse fotografías tomadas por los docentes, imágenes de archivos de la WEB, cuadros, dibujos o diversos impresos de la época.

La docente **Marta Much**, que dicta Economía en un ISFD de **La Pampa**, nos envió lo siguiente:

Continuando con la reflexión realizada en el foro sobre el Centenario; y en relación a la propuesta de visibilizar la vida de los trabajadores de la época a partir de imágenes, realizo un análisis desde la perspectiva económica, considerando los NAPs de Cs Sociales –en La Pampa Res. CFE 180/12–, en relación al propósito de que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en las y los estudiantes la comprensión de las relaciones económicas como construcciones históricas, producto de la combinación de múltiples procesos y contextos, como la apropiación social de la naturaleza, la

división del trabajo, la distribución de la riqueza y las relaciones de poder.

Retomando el modelo agroexportador como modelo económico hegemónico del Centenario y la necesidad de la elite política dominante de mostrar la idea de modernidad y progreso al mundo; incluyo fotografías de un trabajo de Paula Inés Laguarda[4] *que aborda el modo en que la fotografía fue utilizada con fines propagandísticos apelando a imaginarios sociales vinculados al progreso y la modernización; en particular, cómo el discurso de la modernidad fue utilizado por sectores empresariales en el Territorio Nacional de La Pampa para atraer inversiones y mano de obra destinadas a sus iniciativas de colonización y producción, que en consecuencia, requerían "vender" este territorio a través de imágenes y fotografías que documentaran los avances económicos y el progreso general del Territorio, pero también a contribuir a la resignificación de un espacio asociado con el "desierto" y la "barbarie" en otro asociado al progreso y la civilización.*



Fotografías Álbum Anzoátegui, 1918. Archivo Histórico Provincial

"En distintas escenas aparecen hacheros y autoridades invitadas posando junto a los árboles tronchados por la actividad humana. La actitud es nuevamente de dominio. Los pies sobre los troncos caídos, los brazos en jarra para los hombres de mayor jerarquía, las hachas empuñadas para los trabajadores. La vestimenta, las acciones y la postura corporal separan a unos y otros, marcando claramente las diferencias de su posición social. Los visitantes visten riguroso traje

[4] Paula Inés Laguarda es Investigadora del Instituto de Estudios Socio–Históricos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam y becaria de CONICET.

de tres piezas, con sombrero de calle y corbata, y calzado inadecuado para el campo. Tienen las manos en los bolsillos o sobre la cintura, la postura erguida; la mirada en ocasiones dirigida hacia el horizonte, en un intento por abarcarlo todo. Entre los trabajadores también se registran diferencias. Por un lado, los capataces, ingenieros y técnicos, de botas altas, pantalón amplio con tiradores, saco o sobretodo, camisa y sombrero. Por el otro, los obreros, con vestimenta de trabajo, camisa arremangada, gorra y alpargatas, pañuelo al cuello y barba de varios días. Frente a los capataces, que siempre aparecen de pie y erguidos, vigilando todo lo que pasa, los trabajadores están inclinados sobre los troncos o las vías durante el proceso de trabajo. Aun en las fotos en que posan para la cámara aparecen agachados o encorvados; en definitiva, doblegados. Inclinan los cuerpos sobre sus hachas, no hay sonrisas; en los primeros planos sus rostros muestran las evidencias de una vida dura de trabajo al aire libre".[5]

Por su parte, **Fernando Cea**, profesor de Historia y docente de Antropología en **Pilar**, provincia de Buenos Aires, propuso otra lectura de la coyuntura. Sin imágenes, su planteo aportó matices de la adhesión (o la falta de ella) al Centenario en el ámbito local:

Tomando como punto de partida lo expresado en términos de la espera del Centenario por parte de la elite política que gobernaba la Argentina, dirijo mi atención, no a un edifico o a una publicación u obra de arte, sino a una serie breve, cuatro concretamente, de documentos escolares obrantes en el archivo de la Escuela Primaria N° 15 sita en Chenaut, Partido de Exaltación de la Cruz Provincia de Buenos Aires, fechados entre el 30 de junio de 1909 y el 18 de abril de 1910 y que fueran facilitados para mi lectura por la actual Directora de la escuela, Sra. Silvana Lizarraga, habiendo asimismo consultado un ejemplar del semanario Pringles, de la localidad de Coronel Pringles, que me fuera puesto a disposición por el Director del Museo del Periodismo Bonaerense de Exaltación de la Cruz, Dn. Alberto Martinolli, al que entrevisté acerca del festejo del Centenario en la localidad.

¿Por qué la selección? Una lectura rápida de los mismos permite dar cuenta del clima del Centenario, en parte en el territorio provincial y en particular en Exaltación de la Cruz. En segundo lugar, posibilitan corroborar una de las cuestiones que se pusieron en debate en el encuentro presencial del pasado mes de mayo: la de poder avanzar en la comprensión del acontecimiento en referencia a la identificación de los sectores no dominantes con la fecha y al ámbito rural.

[5] Del trabajo *Vender las pampas*. *El imaginario de la modernización y la fotografía propagandística en el Territorio Nacional de La Pampa,* Paula Inés Laguarda, FCH–UNLPam, 2006–2008.

El primero de los documentos escolares consultado, fechado el 1° de julio de 1909 es una comunicación del Presidente del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, mediante el cual informa a los Presidentes de los Consejos Escolares de la Provincia acerca de las características que tendrán los festejos del "…Centenario de la Gran Revolución que iniciara el período de nuestra independencia…" Adjunto al mismo incorpora el Plan de Organización y Ejecución de los Festejos del Centenario datado el 30 de junio del mismo año.

En fecha 1º de abril de 1910 el mismo funcionario se dirige nuevamente a los presidentes de los Consejos Escolares a los efectos de remitir el plan de festejos definitivos, encargando a las autoridades escolares y personal docente del Distrito a realizar los empeños con tal que la conmemoración que se realice responda dignamente al glorioso acontecimiento que la motiva aclarando que"…la falta de fondos impida aportar el concurso pecuniario a las localidades y que lo haya obligado a restringir el desarrollo del plan antes formulado, dejando librado la glorificación y ensalzado de las hazañas de los próceres a los esfuerzos de escuelas, docentes, pueblo y autoridades…"

El cuarto de los documentos puestos en valor en esta oportunidad es una nota del Inspector de Enseñanza Sr. Digiorgio a la Srta. Directora de la E.P.N°15 del Distrito de Exaltación de la Cruz, fechado el 18 de abril de 1910, donde expresa su mala impresión por la frialdad e indiferencia con la que ha sido acogida entre el magisterio local la idea de conmemorar el centenario, "…como si el patriotismo argentino estuviera abollado, amortiguado, herido de muerte, fulminada por una ley de regresión impropia del siglo y abiertamente opuesta a la que siguieron nuestros preclaros e ilustres predecesores…"

Cuando en el encuentro presencial debatíamos acerca del alcance de los festejos, cuando en la clase dos leemos acerca de la ocupación de la urbe porteña por parte de los sectores dominantes, me asalto la duda respecto de cómo pudo haberse reflejado en los pueblos de la campaña bonaerense el festejo del Centenario. Indudablemente las autoridades habrán organizado los festejos de rigor. En la entrevista que mantuve con el director del Museo del Periodismo Bonaerense de Exaltación de la Cruz, este me manifestó que el Intendente Mateo Casco había organizado el Baile del Centenario, para las familias notables de la ciudad, en lo que hoy es el Salón de Sesiones del Honorable Concejo Deliberante, sito en la Planta Alta de la Casa Municipal, pero más allá de esto no se pueden identificar ni en Capilla del Señor ni en Pilar monumentos que recuerden la fecha. Por otra parte, la falta de recursos a la que refiere el Presidente del Consejo de Educación de la Provincia remite un poco a lo mismo. Si en la

Capital impacto, Federal el Estado Nacional movilizó sus recursos para mostrar su grandeza, en la Provincia de Buenos Aires tal situación no se ve reflejada, por lo menos desde lo que hoy llamamos la cartera educativa.

Para finalizar, la nota del Inspector de enseñanza me generó una corriente de simpatía cuando imaginaba al mismo reunido con las directoras y estas le manifestaban su falta de voluntad para participar de un gran acto conmemorativo. Por una parte en el sentido en que estamos, estoy en realidad leyendo estos documentos, el del impacto de la fecha sobre el imaginario social, y en segundo lugar porque tira por la borda la idea que pretende generarse acerca de las condiciones de la docencia bonaerense del siglo pasado. Por su parte, en octubre de 1910, publica el semanario Pringles*, un poema denominado La Pampa, sin datos de autor donde puede leerse:*

Engríanse las ciudades
Con las caras macilentas
Que desperézanse lentas
Cuando el sol da a sus bondades
Den pábulo a sus maldades
Y a sus ocios corrompidos
Escuchando los latidos
De corazones sin fuego
Dados solo a interés ciego
O al amor de los sentidos

Ría amorosa la pampa
Llena de vida y de sol
Libre de todo crisol

A modo de síntesis quizás pueda decirse tras las lecturas de referencia que el festejo del Centenario fue cuestión de una elite, y no necesariamente del conjunto de la sociedad, la que pareciera que se mantuvo indiferente al mismo.

Por otra parte, la poesía La Pampa, remite a las odas de Lugones y deja entrever la oposición campo/ciudad, donde en la segunda residen los males, asociados al crisol que la inmigración ha generado.

La tercera de las imágenes que elegimos reponer fue enviada por **Aníbal Callieri**, quien dicta Geografía política, en el IFD Mariano Moreno, de **Bell Ville** (Córdoba). Es interesante que la postal condensa las dos presidencias de Roca en una sola y que no tienen en cuenta la reforma de la Pirámide de Mayo, sino que usan la original.



Tarjeta postal.

Aníbal nos cuenta que la *imagen forma parte de una de la iconografía publicada durante los festejos del Centenario de 1810. En la misma se pueden observar varios aspectos políticos del momento. Por empezar se evidencia una fuerte intencionalidad patriótica encabezando la postal con los dos próceres elegidos por la Generación del '80 como los más destacados de la historia Argentina –San Martín y Belgrano–, luego fuera del cuadro principal se presentan otras figuras destacadas –para la élite del momento– que formaron parte de una especie de gobierno nacional, desde aquella Primera Junta. Al final, en la parte inferior todos los presidentes constitucionales hasta la fecha.*

Volviendo al aspecto principal, nuevamente una mujer de contornos muy armónicos y un vestido de color rojo intenso –el mismo que tiene el gorro frigio a sus pies– sostiene con una, mano arriba, una antorcha –simbolizando, tal vez, "la marcha del país"– y con la otra mano, esta vez hacia abajo, una espada que bien nos podría hablar de "orden". Ella, la patria magnificada en relación a toda la postal, nos invita a observar la Casa de Tucumán, como un monumento integrante de nuestra historia. Podría decir que fue retratada mediante un realismo tal que perjudicaría a la política patrimonial del momento pues se la ve muy deteriorada, con su fachada caía a pedazos y yuyos en el techo lo que nos indicaría que sólo se interesaron en ella para los festejos.

Para finalizar, un ángel observa la casa con una especie de catalejo de laurel, representando, quizás, una guardia permanente a la independencia Argentina.

Como si estuviera fuera de contexto, se ilustra a la pirámide de mayo alumbrada por un sol radiante, cuyos rayos "cobijan", por su extensión, al resto de la imagen.

Cabe señalar que existen otras postales con los mismos rasgos, solo que donde está la Casa de Tucumán, figura la Batalla de Chacabuco o el edificio del congreso de Buenos Aires.

La postal fue obtenida de

*http://www.m–angels.com/objetos/postales.htm*http://www.m–angels.com/objetos/postales.htm

http://www.m–angels.com/objetos/postales.htm

Foro: Epílogo del Centenario

Al cierre de este primer módulo del Ciclo invitamos a debatir en el Foro denominado Epílogo del Centenario en torno a esta consigna.

¿Consideran que el recorrido por la coyuntura del Centenario implica algún aporte a la formación de los estudiantes del profesorado de Ciencia Política, Economía, Filosofía, Geografía, Historia o Sociología? En caso de existir, ¿cuál o cuáles serían esos aportes concretos? En caso de considerar que la temática no resulta significativa a la formación de sus estudiantes, ¿cuáles serían los motivos?

Alejandra García, docente en el Instituto Superior de Profesorado Nº 7 de **Venado Tuerto**, Santa Fe, nos decía que:

En relación a la incorporación en las clases del profesorado de la temática del Centenario, esta coyuntura me pareció siempre muy valiosa como contenido histórico, porque nos permite desnaturalizar una idea que es parte del sentido común de los argentinos, de la incorporación armoniosa de los inmigrantes de origen europeo al país. La invisibilización del proceso contradictorio y conflictivo de agregación de estos, de tensión permanente entre mecanismos de preservación de identidades y solidaridades de origen foráneas, con otras implementadas por el Estado argentino para forjar la nacionalidad, debe ser advertida en nuestra currícula. En principio por su falsedad, y esa posibilidad puede verse con claridad en los dispositivos empleados en ocasión del Centenario. Y aunque los escritos de Cambaceres, de Martel o de Fray Mocho en Caras y Caretas nos dan cuenta de ello, no es lo mismo si el alumno lo

vivencia como parte de la historia de su ciudad, de su familias. Pero también porque si la enseñanza de la historia tiene entre sus propósito la construcción de ciudadanía en las jóvenes generaciones, la comprensión empática de procesos históricos como el de las migraciones fronterizas hoy, –vistas como amenaza a la identidad y a la economía en la ciudadanía–, requiere de contextos y escenarios diacrónicos para su entendimiento.

En relación a lo metodológico, me pareció muy productivo y novedoso en especial el trabajo con las imágenes emblemáticas del Centenario. Estudiar el impacto de un acontecimiento nacional en nuestra ciudad, como el de los festejos de Mayo de 1810, nos permite descubrir una historia diferente, singular, a pesar de los elementos comunes que nos vinculan como parte de un todo. En mi caso, aunque tenía trabajado con anterioridad la marca de la pedagogía nacionalizante en la coyuntura del Centenario sobre las calles y escuelas del entonces pueblo de Venado Tuerto, las fuentes utilizadas tenían que ver con un formato textual, –quizás el más habitual en nuestra formación–, como correspondencia y papeles de la Comisión de Fomento del pueblo, Digestos y Ordenanzas Municipales, planos de la ciudad. Trabajar con las imágenes me enfrento a la búsqueda de las construcciones y monumentos materiales estatales en dicha coyuntura. Su ausencia me permitió la visualización de una historia diferente a la de los grandes centros urbanos para seguir trabajado con nuestros alumnos. Dicho ejercicio, nos implica en nuestra profesionalidad como docentes actuales, y a nuestros alumnos como docentes futuros, porque nos enfrenta con vacíos historiográficos en nuestras localidades que nos posicionan como hacedores de nuestros propios contenidos.

En la lectura de **Nelson Fabian Gonzalez**, quien se desempeña como profesor de nivel superior en la provincia de **Formosa**, puede observarse lo que sigue: *coincido con los compañeros que me precedieron. Considero que el recorrido por la coyuntura del Centenario implica un importante aporte a la formación de los estudiantes de los profesorados porque:*

La información que nos ofrece la capacitación permite reflexionar sobre la "otra cara" del Centenario. El crecimiento económico en esos momentos de nuestra historia fue exponencial, pero los beneficios del modelo económico –social, fueron acaparados casi exclusivamente por las clases dominantes. Las clases populares recibieron muy poco del crecimiento económico, ejemplos que atestiguan esta situación, eran dónde vivían, cómo vivían, el trato que recibían de sus patrones, entre otras tantas cuestiones que deberían atenderse en el aula para reflexionar sobre este periodo.

El enfoque de la propuesta, permite re-direccionar las clases, en la búsqueda de nuevas interpretaciones y explicaciones sobre la coyuntura del Centenario.

Permite superar la ingenuidad de los abordajes disciplinares, meramente descriptivos, supuestamente neutrales, con que se presentan estos temas en muchos casos a los estudiantes delos profesorados.

En el mismo sentido la propuesta tiende a que se "problematice la información"; se trabaje en "estudio de caso"; se elaboren "explicaciones multicausales y múltiples interpretaciones" de los hechos estudiados; se identifiquen a los "actores sociales", sus intenciones y acciones; se potencie en los alumnos el desarrollo de las capacidades de identificar, explicar y comprender los cambios y continuidades que se producen a través del tiempo, etc.

¡Saludos a todos!

Módulo *"1930. El primer golpe de Estado"*

El abordaje de la década de 1930, segundo momento del recorrido propuesto por el ciclo, reitera el esquema de tres clases en donde se priorizan los acontecimientos; las imágenes; y los escritos y las ideas. En la primera clase analizamos el golpe y la vigencia del radicalismo; las transformaciones del espacio geográfico; las maneras de enseñar el golpe de 1930 de acuerdo a las propuestas jurisdiccionales; el clivaje democracia-dictadura como clave de interpretación de nuevas formas y prácticas políticas; la crisis económica y la consolidación del proceso de industrialización; y finalmente, el pensamiento filosófico de Ezequiel Martínez Estrada. En la segunda clase, a partir de una cuidada selección de imágenes fijas y en movimiento, se repasa el papel de las multitudes como nueva realidad urbana; el desarrollo de la infraestructura portuaria; los avatares de los inmigrantes en sus búsquedas laborales; el desarrollo de la red caminera; las industrias culturales y dentro de estas, el cine y particularmente, la película *Kilómetro 111*. La tercera clase analizamos la emergencia de una violencia política que a partir del golpe recurre a torturas y vejaciones; se presentan las ideas que recorren al cancionero popular y el análisis crítico y desestructurado que de la realidad hace el teatro de revistas; retomamos el análisis de las transformaciones del espacio geográfico y la trama urbana que realiza el arquitecto Antonio Vilar; recuperamos la pluma de Roberto Arlt criticando a la clase media y se analizan los combates por la historia que se producen en la década de 1930 a partir de la figura de Juan Manuel de Rosas.

Algo novedoso de esta unidad es la forma distinta de apelar a la multidisciplinariedad. En la primera de este grupo de tres clases, “La situación de 1930”, se concreta parte de lo propuesto en la presentación del ciclo, en referencia a que las distintas disciplinas aportan, cada una desde su especificidad, a la problematización del conocimiento de las sociedades y al análisis de la cultura. La clase, que se reproduce tal cual fuera publicada, interpela a los docentes a partir de sus saberes específicos (desde la Geografía, la Historia, la Filosofía, la Ciencia Política, la Economía, etc.) para mostrar que un período supuestamente histórico es también un crisol de realidades que se deben estudiar desde todas las disciplinas de las Ciencias Sociales. También corresponde destacar que ante los planteos iniciales de los docentes cursantes acerca del carácter excesivamente “histórico” del abordaje de los temas, a partir de los contenidos que a continuación se presentan, la respuesta fue entusiasta al comprobar que las especificidades disciplinares tienen mucho que aportar para comprender una coyuntura que si bien está situada en el pasado, no es sólo histórica. Párrafo aparte que merece destacarse es el uso de afiches promocionales de películas de la época como modo de acompañar (mucho más que ilustrar) a los textos de la clase. La decisión tomada, además de obedecer a criterios estéticos, se funda en la posibilidad de observar como las temáticas de los films reflejan muchos de los cambios y las transformaciones de la realidad analizada.

Acontecimiento: La situación de 1930

En esta clase damos inicio a un nuevo módulo a través de la presentación de la coyuntura de 1930, corriéndonos unos años hacia atrás o adelante, pero siempre rodeando la situación.

Además, en la presente clase, la propuesta es realizar algunas aproximaciones a partir de las miradas de las distintas disciplinas.

La idea no es recorrer todos los aspectos sino iluminar algunos puntos que a nuestro entender son significativos en la formación de profesores de Geografía, Historia, Economía, Ciencia Política y Filosofía.

Al final de la clase los invitaremos al foro para que puedan señalar otros aspectos no considerados aquí y que sin embargo hacen del conocimiento del 30 una experiencia significativa en la formación.

La coyuntura de 1930, en esta aproximación que proponemos, bien puede darse por iniciada en octubre de 1928, con la elección ampliamente mayoritaria que consagró a Hipólito Yrigoyen por segunda vez presidente de la Argentina. De plebiscitaria se calificó a esa elección, con tono crítico, despectivo, por parte de la oposición.

Porque el caudillo que por sus maneras y por las pasiones que avivaba tanto había hecho recordar a los del siglo XIX, ahora había devenido *Mesías* –uno de los nombres que le daban sus seguidores–, cuya acción podría redimir a todos. Entonces: como un fenómeno por fuera de la política, entendida como asunto de procedimientos, de virtudes y racionalidad. Demasiado hostil al liberalismo, además, por supuesto, de dejar con muy pocas chances a los partidos que interpretaban mejor esa partitura. Si éste puede ser tomado como el punto de inicio de la coyuntura, su cima sin dudas es el golpe de Estado del 6 de septiembre de 1930. En menos de dos años, el sostén político que parecía enorme no tuvo capacidad para resistir un golpe que se hizo con cadetes del Colegio Militar. Aunque no sólo con ellos, porque una opinión pública que excedía los límites más estrictos de las clases dominantes no veía la hora de que el gobierno del *Peludo* acabara. A esto se suma la crisis económica y temas tan relevantes como el del petróleo que desde ese entonces no dejaron de ser agitados para explicar el porqué de tal interrupción política en el orden democrático. Como sea: en menos de dos años el nombre de *Mesías* pasó a ser solapado por el de *anciano valetudinario* que ya no sabe lo que pasa en la Argentina y, por lo tanto, está imposibilitado de gobernar. No obstante, nos interesa sumar un último momento, cosa que entendemos fundamental para discutir con la visión que se instaló en la cultura a propósito del carácter incruento del golpe y de la ninguna resistencia de la sociedad y del radicalismo. Interpretación que se hace visible tanto en la película *La República perdida* como en el libro *Breve historia de la Argentina contemporánea* de Luis Alberto Romero. El momento en cuestión está hecho de intentos de alzamientos, de complots, de miles de reuniones y, por supuesto también, de una represión estatal que fue furiosa. La muerte de Yrigoyen y el multitudinario velorio puso en claro que lo del 30 había tenido mucho de espejismo. Quizás se pueda colocar como cierre hasta enero de 1934 –cuando cae derrotado el intento revolucionario radical de Paso de los Libres–; o, incluso, los primeros días de 1935 cuando la UCR decide levantar el abstencionismo.



Peludópolis, de Quirino Cristiani (Argentina, 1931)

Fue una sátira política de animación, cuya trama debió modificarse a raíz del golpe del 6 de septiembre. Se estrenó a fines de 1931 con la presencia de Uriburu en la sala. Terminó siendo un fracaso económico.

El espacio transformado. La Geografía a propósito de 1930

Pensar el territorio en esta coyuntura, lugar de concreción y materialización de las prácticas sociales epocales que se encuentran y se fijan para perpetuarse, nos coloca en la búsqueda de los elementos que fueron puestos y organizados para tratar de darles sentido y aproximarnos a las imágenes de esos aconteceres.



Epígrafe: *Los tres berretines*, de Enrique Telémaco Susini (Argentina, 1933)

Segundo filme sonoro argentino. Un ferretero, representante de la clase media, comprueba alarmado que su familia descuida casa y negocio, ganada por el tango, el fútbol y el cine, tres productos de la naciente industria cultural argentina.

1930 nos acerca a un territorio diverso y complejo, heredado de la participación de un mercado internacional, que configura espacios rurales pampeanos –cuya estructura y función traspasarán el devenir histórico– que posicionan a esta región como centro de concentración en un sentido amplio. Entrar en esta pampa nos lleva a descubrir las tensiones que se expresan a partir de ¿quiénes eran los que ocupaban y/o trabajaban estas tierras? ¿Cuál era su origen? ¿Cómo se organizó aquí la tenencia de la tierra? ¿Qué papel jugó el Estado argentino –y otros– en esa estructuración? ¿Qué relaciones se establecieron a partir de ello?

Y si los espacios rurales pampeanos se consolidan como el motor exportador, ¿qué pasa en el resto del territorio? Aquí, una singularidad de economías regionales, que optimizan las características físicas del medio, propician una ruralidad periférica, subsidiaria de la región central, que conlleva a plantear las mismas

tensiones que mencionamos, para adentrarnos en la complejidad de estos paisajes y del territorio como totalidad.

Pero es imposible entender esta forma de concreción de la ruralidad por fuera de las intencionalidades que, entre conflictos y acuerdos, la sustentaron, a la vez que incorporaron en el territorio los medios para hacerlo. Así, un diseño y trazado de infraestructuras de transporte y comunicación, terrestres y acuáticas, ponen en movimiento las relaciones que se corporizan en prácticas concretas, y al tiempo definen las bases del sistema urbano argentino, que se irá reforzando en otros períodos. Pero ¿qué posibilitaron y/o imposibilitaron estas fijaciones? ¿Por qué, a lo largo del tiempo, la forma en que fueron dispuestas no ha perdido su preeminencia?

Hacia 1930 eran profundas las transformaciones que habían atravesado al territorio y si volvemos a estos espacios rurales sobresalen los avances tecnológicos –importados desde lejos– que aumentaban la productividad de la tierra al tiempo que expulsaban mano de obra. Esto último, sumado a otros elementos y agravado por un contexto de crisis internacional, posibilita opacar las virtudes y alcances del modelo agroexportador, poniendo en evidencia sus limitaciones y su fragilidad.

Los desplazados, los obligados a la renuncia, son quienes comienzan a constituir contingentes, muchas veces, anónimos, olvidables, que se mueven por los territorios, llevando consigo el color y el olor, como propone Juan Gelman, de su cultura. ¿Qué buscan? ¿Qué encuentran? ¿Cómo se miran y cómo son mirados? ¿Qué representaciones se sedimentan en la identidad colectiva?

Estos movimientos espaciales encuentran en las ciudades, sobre todo en las urbes pampeanas, puntos de llegada. Estos bloques de cemento, expresión máxima del accionar social sobre el medio, experimentan modificaciones profundas junto a las industrias –incipientes, livianas pero que a partir de esta década irán en acelerada expansión– que delinean una configuración territorial que quedará plasmada y será el reflejo de los deseos y posibilidades de la sociedad argentina en su vivir y hacer su historia.

Algunas marcas en el curriculum. A partir de los diseños curriculares de Historia

Los invitamos por un momento a pensar una escuela, un salón de clases, un grupo de alumnos junto a su docente hablando de don Hipólito Yrigoyen, del crack de la bolsa de Wall Street, de la hora de la espada, de *von Pepe* (simpático apodo para un general de la nación con ideas filofascistas), de los cadetes del colegio militar, de Justo y de tantos otros personajes y aspectos de aquella coyuntura. Como

docentes sabemos que es muy difícil seguir los rastros de un acontecimiento histórico desde el momento en que se produce hasta su llegada a las aulas. Cuestiones relativas a los propios hechos (a los que desde un criterio pedagógico denominaremos contenidos); a su inclusión en los lineamientos curriculares; al complejo proceso de producción de esos saberes académicos como “saberes enseñables”; a nuestra heterogénea realidad federal, en donde cada provincia prescribe lo que los profesores enseñan, más allá de la coordinación que el Ministerio de Educación implementa a partir de la elaboración de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios; a las propias culturas institucionales y a las diversas maneras en que se concretan los lineamientos curriculares en las planificaciones anuales; a las prácticas de enseñanza tan diversas y los criterios de cada docente para jerarquizar algunos contenidos por sobre otros; a los estilos de intervención didáctica y las modalidades en que circula la palabra y el conocimiento en el aula; y finalmente, a los propios alumnos y sus contextos socioculturales. Lejos de querer aburrirlos con esta minuciosa enumeración, sólo compartimos una inquietud que remite a las múltiples mediaciones que debe atravesar cualquier acontecimiento histórico para llegar a los programas de estudio.



Puerto Nuevo, de Luis César Amadori y Mario Soffici (Argentina, 1936)

Por vez primera, barrios indigentes cercanos al puerto y desocupados aparecen en el cine argentino. En contrapunto, mansiones y cabarets para este melodrama romántico, con toques de humor y musical.

Y dentro de estas complejas variables, los invitamos a considerar cómo se propone enseñar el golpe de Estado llevado a cabo por el general Uriburu en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Para esto analizaremos los diseños provinciales para la enseñanza de la historia. No podemos con esto entrar a las aulas y ver qué sucede en las mismas, pero sí examinar el documento a partir del cual los profesores planifican sus propuestas pedagógicas. Además de prescribir contenidos y metodologías, los citados diseños incluyen orientaciones didácticas que recomiendan a los docentes cómo y con qué materiales abordar la enseñanza de algunos contenidos. En el acontecimiento puntual al que nos referimos, se propone partir de un marco teórico situado en la renovación disciplinar que sucede a la crisis de los grandes paradigmas historiográficos característicos de la mayor parte del siglo XX. Definiendo el encuadre epistemológico también se señala la necesidad de utilizar perspectivas de análisis que superen la visión más analítica y estructuralista de estas corrientes. Aquí es donde se recurre a la historia de los acontecimientos y al renacimiento de la narración, en la búsqueda de nuevas formas de relatos que combinen dialécticamente estructuras y acontecimientos. Esto posibilitará prácticas más significativas en el trabajo en el aula, tal como lo propone el diseño: "Es importante, entonces, introducir a los alumnos en las características principales de este campo de la historia, lo cual implica el reconocimiento de nuevos temas, que enfocan a la historia política como las prácticas políticas, la representación política, la figuración de lo social, la formación de identidades individuales y colectivas y las formas de exploración de las fuentes históricas".

Desde esta perspectiva la propuesta de trabajo nos aconseja, en primer lugar, abordar el tratamiento de conceptos disciplinares básicos como los de revolución, contrarrevolución, golpe de Estado, golpe cívico militar, entre otros que refieren a la situación característica de América Latina a partir de la crisis económica mundial del año 1930. Debemos considerar la importancia de estos planteos, pues la comprensión de los términos anteriormente aludidos complementa al trabajo que venimos realizando desde las distintas áreas de las ciencias sociales con el fin de que nuestros alumnos aprendan los conceptos estructurantes de este campo de saberes, como son las nociones de tiempo histórico, espacio geográfico y sujetos sociales. Así, un primer elemento a valorar es el trabajo con terminología específica que permite a los estudiantes, a través de la adquisición del manejo del vocabulario de las humanidades, avanzar en la interpretación de los acontecimientos del pasado.



Cadetes de San Martín, de Mario Soffici (Argentina, 1937)

Mucho del clima político de los años 30, con alta presencia militar, corrupciones y descomposición política, se refleja en esta película, cuyo guión fue modificado por presiones del Ministerio de Guerra.

En segundo lugar, y aquí señalamos la parte más específica del abordaje, la propuesta nos invita a trabajar en el aula con fuentes primarias, tales como testimonios autobiográficos, discursos, proclamas, manifiestos y otro tipo de materiales producidos en dicho contexto histórico. Estos posibilitan conocer de primera mano las opiniones de distintos actores políticos, vinculando los testimonios con lo trabajado anteriormente acerca del golpe de Estado y otros aspectos referidos al acontecimiento. El diseño propone utilizar dos textos que incluyen relatos y posicionamientos ante el golpe. El primero es el libro de Roberto Etchepareborda *Crisis y revolución de 1930*, en el que representantes del nacionalismo golpista como Juan Carulla, del socialismo como Roberto Giusti o del radicalismo yrigoyenista como Francisco Ratto dan cuenta de sus opiniones sobre el golpe. El segundo texto es el de Tulio Halperin Donghi,*La república*

imposible. 1930-1945. Este material posee un apéndice documental muy interesante (y recomendable) en donde podemos encontrar los manifiestos de los sectores golpistas, la acordada de la Corte Suprema que avala el golpe y discursos de Uriburu, los hermanos Irazusta, Federico Pinedo, entre otros.

El trabajo con fuentes es una manera muy valiosa de acercarnos del pasado. Porque si anteriormente nos referimos al valor cognitivo de los conceptos estructurantes de las ciencias sociales y los disciplinares de la historia, a partir del análisis de testimonios de primera mano también cumplimos con otras de las tareas formativas de nuestros jóvenes enseñándoles que la realidad social se observa y comprende desde las múltiples causas, perspectivas y escalas reflejadas en el discurso de distintos actores que explican la coyuntura, en este caso la de la interrupción del orden democrático el 6 de septiembre de 1930. Pero además, si bien el diseño propone una modalidad para trabajar el tema en el aula, que es la de distribuir textos entre grupos de alumnos a fin de que los lean para que se formulen interrogantes que les permitan seguir avanzando en la comprensión del golpe, se pueden implementar otras acciones. Sin cerrar las modalidades de intervención didáctica, e incluso invitándolos a abrirlas, podemos imaginar ejercicios de lectura y escritura que pasen por la argumentación expuesta ante los compañeros, la producción de ensayos e informes acerca del tema, distintas modalidades de presentaciones multimedia aprovechando los recursos de las nuevas tecnologías a partir del programa Conectar Igualdad, la inclusión de imágenes y videos como material de reflexión, entre otras variantes. Así, podemos imaginar a docentes y alumnos enseñando y aprendiendo un contenido tan importante para educar a nuestros jóvenes en el respeto a las instituciones y la promoción de los valores democráticos.

Juego de opuestos. En torno a la Ciencia Política y la Historia

Desde el final precipitado de la última dictadura militar, el clivaje "democracia-dictadura" se erigió como clave de sentido privilegiada para interpretar la vida política argentina, del presente y del pasado. Así, el golpe de Estado del 6 de septiembre de 1930 pasó a ser uno de los sucesos más mentados de nuestra historia, porque se advertía que el quiebre del orden constitucional y, entonces, de la democracia política, había hecho desbarrancar a la república hasta llegar, por supuesto, al más funesto de esos episodios encadenados, el inaugurado el 24 de marzo de 1976. En narrativas anteriores, 1930 había ocupado un lugar en nada menor, pero el golpe solía ir acompañado de otros rasgos que se ubicaban incluso a su mismo nivel. Se trataba de la restauración del gobierno de la oligarquía; de la condescendencia plena con el capitalismo internacional,

fundamentalmente con Inglaterra; de la postergación de las mayorías sociales. Más que "democracia-dictadura", el antagonismo era "nación-colonialismo" o "pueblo-oligarquía". De este modo, durante los años de la denominada "primavera democrática", la interrupción del orden democrático acaecida en 1930 organiza la lectura del pasado y también busca prescribir sobre el funcionamiento de la vida política presente.



Mujeres que trabajan, de Manuel Romero (Argentina, 1938)

Melodrama con mucho de comedia, remarca, en una década que luego llevará el nombre de infame, la insensibilidad de los ricos opuesta con pocas fisuras a la solidaridad del mundo popular.

Ahora bien, si nos instalamos en esa coyuntura, el derrocamiento del presidente Hipólito Yrigoyen fue posible porque se produjo a través de un consenso que sin ser unánime, y probablemente tampoco mayoritario, por un momento se colocó en un primer plano. Por un lado, por supuesto, quienes estuvieron al frente del movimiento golpista que también gustó tomar el nombre de "revolución". Que

tuvieron a su favor, si es que no fueron actores protagónicos, a algunos diarios fundamentales de la época, tal el caso de *Crítica* de Natalio Botana, pero que cosecharon escasas simpatías activas al interior de las Fuerzas Armadas. Imposible pasar por alto las crónicas que registran a porciones significativas de la población del centro de la ciudad de Buenos Aires vivando el paso de los cadetes del Colegio Militar que se dirigían a la Casa Rosada a deponer al presidente. Al mismo tiempo, la indiferencia de muchos otros o el dejar hacer, entre la población civil y entre los militares. Una parte de los partidos políticos opositores interpretó también este libreto, otra sencillamente participó de la conspiración a través de sus dirigentes más conspicuos. Como sea, ese momento crucial en el que la ciudadanía política estaría sufriendo un retroceso no fue vivido con esa trascendencia, y no logró tampoco alertar sobre sus consecuencias. Por tal motivo, no hubo virtuosismo ciudadano que defendiera masivamente los derechos conculcados.

Ya en los primeros años de la década de 1990, cuando de los ánimos festivos de la primavera democrática quedaba poco, Tulio Halperin Donghi propuso otra lectura en la que la voluntad crítica se desactiva, incluso con alevosía, en función de alcanzar una explicación más acorde con las aceptaciones que tuvo el golpe de 1930. Es en esa hora, señala Halperin Donghi en *La larga agonía de la Argentina peronista*, que se puede ver la colisión de dos criterios de legitimidad opuestos, que se ignoran, esgrimidos para gobernar la Argentina. Uno, el revocado, es el de la soberanía popular y el del virtuosismo cívico. El otro, triunfante en el momento, es el de la idoneidad para el ajustado gobierno del Estado, que no puede venir sino de aquellos mismos que lo han fundado, de sus herederos. Son dos criterios de legitimidad que vienen siendo agitados desde hace tiempo atrás y que en 1930 se visibilizan con claridad, para seguir actuantes durante todo nuestro siglo XX.

Para la ciencia política y para la historia eso que nosotros hoy llamamos golpe del 30 –y todo lo que lo rodeó– constituye un reservorio de problemas, pliegues y sentidos. ¿Cómo en menos de dos años una mayoría electoral contundente es desplazada de la escena pública y parece dejar poca huella en ella, permitiendo el triunfo de un experimento político sin urnas? A su vez, la obstinación de los nuevos gobernantes –más aún desde la rápida asunción de Agustín P. Justo en febrero de 1932– en mentar la defensa o la búsqueda más cierta de una república, que habría sido malversada por el caudillismo yrigoyenista. Es decir, que la interrupción del orden democrático se haga con lengua extraída del republicanismo y el liberalismo. Para construir, al mismo tiempo, un sistema fraudulento al que se pliegan con bastante complacencia los partidos políticos.

Quizás se pueda explorar un pliegue más. Nace también de una observación de Halperin Donghi en un escrito de 1960 publicado por primera vez en la revista *Sur*, "1930-1960. Crónica de treinta años".

> "Quien quiera podrá entonces definir a este último tercio de siglo de historia argentina como una larvada guerra civil, a condición de que no eluda con ello considerar que esa guerra civil permaneció en efecto larvada, y que este hecho requiere también él ser explicado."

Es decir, introducir en el análisis de la vida política argentina un término que suele ser pensado en sus antípodas o como su negación, a la guerra. Por empezar, y en la coyuntura que nos toca, al poner en movimiento esta hipótesis lo primero que aparecen son los alzamientos armados del radicalismo proscripto. El teniente coronel Pomar levantando el Regimiento de Infantería en Corrientes en 1931, intentando algo similar –y fracasando también– en Concordia, enero de 1933. El plan insurreccional del teniente coronel Cattaneo desbaratado en 1932. La "patriada", como se dirá, de Paso de los Libres en los últimos días de 1933. Pero también invita a recordar las cárceles que desde el 6 de septiembre se pueblan de militantes radicales así como también de anarquistas. La humillación a la que fue sometida una mitad de la población por su adhesión a Yrigoyen y que tendrá consecuencias largas en nuestra vida como sociedad, cosa que sugiere Halperin Donghi en *La república imposible*. Refresca la noticia también del cruento golpe de febrero de 1934 contra el muy popular gobernador de San Juan, Federico Cantoni, que había sobrevivido a la caída de Yrigoyen por las diferencias que con él tenía pero que atentaba contra los intereses de las minorías sociales. Que se condice con el asesinato del diputado socialista José Guevara, en 1933, en las calles de Córdoba, o el del senador Bordabehere, en el propio recinto legislativo, dos años más tarde.

Todo esto entronca con una imaginación política que en los treinta está tomada por la Gran Guerra y sus efectos. Si a Lenin le había interesado retomar la definición célebre de Clausewitz que señalaba que "la guerra era la continuación de la política por otros medios", es porque pretende impedir que vuelvan a alzarse con prolijidad las barreras para el pensamiento que separan a una instancia de la otra, como si no quedaran en la política marcas de la guerra. Al mismo tiempo, desde lo más sofisticado del pensamiento de la época, Paul Valéry señala que la diferencia entre la paz y la guerra no alcanza a esconder la lucha que constituye a lo social:

“¿Y qué es la paz? La paz es, acaso, el estado de cosas en que la hostilidad natural de los hombres se manifiesta en creaciones, en lugar de traducirse por destrucciones como ocurre en la guerra”.

Por último, Antonio Gramsci que escribe sus célebres *Cuadernos de la cárcel* en los primeros años treinta, lo hace sobre la base de la evaluación de la experiencia de la guerra y de la revolución que le siguió. Así, hegemonía y sociedad civil son conceptos que se corresponden con la guerra de posiciones que se libró en las trincheras durante cuatro años.

¿Dónde hay un mango viejo Gómez? La economía y la década del 30

Los diseños curriculares de los profesorados de Economía o carreras afines cuentan con escasos espacios dedicados a la historia económica argentina y, en general, aquellos que abordan la temática específica suelen ser los llamados de “definición institucional”. Sin embargo, a pesar de su lugar errante en los planes de estudio, la comprensión de esta particular coyuntura del 30 permite anclar conceptos que son contenidos del conjunto de materias de los profesorados de Economía.

El crack de la Bolsa de Wall Street y la posterior depresión económica mundial, que en nuestro país tuvo sus efectos reales hasta mediados de la década del 30, resultan una especie de pantalla en la que es posible observar cómo conceptos tales como balanza comercial, balanza de pagos, proteccionismo arancelario, intervencionismo estatal, crisis monetaria, patrón oro, desocupación –entre otros tantos que se superponen como categorías interpretativas– toman carnadura y producen efectos sobre la vida en común. En este sentido, el análisis de estos años puede ser una buena oportunidad para la comprensión del vínculo de la Economía, o incluso de la Administración Económica, con la Política y la Historia. Y desde allí definir a la Economía como un conocimiento social

Sólo para proponer una interpretación acerca de la transformación económica de este período y que está precisamente imbricada con la política, les proponemos repasar aquí sucintamente la coyuntura económica del 30.

Si bien la crisis no fue la primera de las crisis cíclicas del capitalismo, sí fue la que encontró a la Argentina ya completamente integrada al mercado mundial. Como sabemos, el colapso de la Bolsa de Nueva York en octubre del 29 –interpretado como crisis monetaria, por algunos, y como crisis de sobreproducción del capitalismo por otros–

llevará a una disminución del comercio mundial y a una retracción de la inversión de capitales de los países centrales más allá de sus fronteras.

Las primeras consecuencias se hicieron sentir con mayor o menor rapidez según el grado de actividad económica de las distintas regiones, pero en todos los casos fueron la depresión y la desocupación. También sabemos que para proteger sus economías muchos países cerraron sus fronteras a través de aranceles proteccionistas y restringieron la actividad económica internacional a acuerdos bilaterales que los mandatarios de algunas naciones periféricas buscaron con desesperación.

En Argentina, el impacto de la crisis se sintió en la caída de los valores de las exportaciones tradicionales: carne y cereales, y en la dificultad de contar con divisas para pagar las importaciones, lo que puso en riesgo el financiamiento del Estado, eterno dependiente de los aranceles del comercio exterior.

¿Cuáles fueron las primeras soluciones a la crisis? Junto al achicamiento de gastos, la retracción del presupuesto y la devaluación del peso, el gobierno conservador inició una moderada pero novedosa intervención en la economía, especialmente en el mercado, mediante la creación de un banco central, la regulación de divisas, el control de cambios, el control de la producción del sector agropecuario a través de la flamante Junta Reguladora de Granos y Carnes y la inversión en obra pública a través de la Dirección Nacional de Vialidad, medidas antes desconocidas por la clase política argentina.

Pero además se buscó, fundamentalmente, salvaguardar la relación con los mercados tradicionales, en particular el británico, que sin embargo desde la Primera Guerra Mundial había perdido el lugar hegemónico en la economía, terreno que fue ganando Estados Unidos. Javier Villanueva, en *El origen de la industrialización argentina*, analiza cómo en las dos primeras décadas del siglo XX los productos industriales estadounidenses eran consumidos cada vez en mayor número, ya que se adaptaban mejor que los británicos al gusto de los consumidores argentinos, sobre todo en los rubros automóviles y maquinarias agrícolas. Sin embargo, la avidez que llevaba a la creciente importación de estas manufacturas no podía compensarse con las exportaciones agropecuarias argentinas que competían claramente con las del gran país del norte. Para evitar competencias, Estados Unidos no dudó en instalar altas barreras arancelarias a la importación de carnes y cereales, barreras imposibles de costear por los productores argentinos sin perder sus pingües ganancias.

No obstante, estas barreras habían sido saltadas durante los años 20 con la ingeniería de la llamada triangulación: mientras se vendían carnes y cereales a Gran Bretaña, se obtenían divisas que permitían comprar automóviles y maquinaria agrícola a Estados Unidos. Este modelo de la triangulación se fracturó con la crisis mundial. En 1932 Inglaterra restringió la compra de carnes y cereales en forma casi exclusiva a los países de la Commonwealth a cuyos funcionarios podía imponer sus condiciones sin vueltas. El gobierno argentino buscó denodadamente mantener la relación comercial con Gran Bretaña y envió una comisión comandada por el entonces vicepresidente Julio Argentino Roca (hijo). Lo que sigue es un clásico de la historia de la política económica argentina: la firma del tratado de comercio con Gran Bretaña en 1933 conocido como el "pacto Roca-Runciman".

A través de este tratado Inglaterra se comprometía a importar de Argentina la misma cantidad de carne que le había comprado en el momento inmediatamente anterior al cierre de filas con los países de la Commonwealth. Pero esta vuelta al ideal de los fanáticos del modelo agroexportador significaba grandes concesiones, la primera de ellas era que el 85 por ciento del total de la carne importada por Gran Bretaña debía provenir de frigoríficos pertenecientes a compañías cuyo capital era de origen anglo-estadounidenses. A cambio de la recuperación del cliente estelar –si puede decirse "a cambio"– Argentina se comprometía a: reducir las tarifas a las importaciones de un gran número de productos británicos y a no gravar la importación del carbón; mantener un trato benévolo con compañas británicas y facilitarles el acceso a las divisas, y proteger intereses de ferrocarriles y transportes británicos.

Este tratado, que pronto se hará célebre tras convertirse en blanco de ataques del naciente revisionismo histórico, nos permite esbozar la hipótesis de que en la Argentina de entonces fueron muy pocos los políticos que percibieron que la relación con el mundo había cambiado casi definitivamente y que ese mismo mundo también se había transformado.

El historiador Juan Carlos Korol plantea que si bien la década del 30 se conoce como la de sustitución de importaciones y que habitualmente se señala que este proceso fue la respuesta inevitable a la crisis, éste no se produjo gracias a una política obstinada de crédito a la industria, ni a una transferencia de recursos del campo. Si bien la suba de aranceles, el control de cambio y el permiso de importación de algunos bienes de capital favorecieron la industrialización, ella se debió más a la instalación de empresas norteamericanas en distintas ramas, como la textil, los neumáticos y productos eléctricos.

El fenómeno de la inversión directa de capital norteamericano ya se había iniciado a principios de siglo con los frigoríficos y se reafirmó en los 20 a través del modelo de la triangulación, pero el tratado bilateral Roca-Runciman, al impedir directamente la importación de productos norteamericanos, dio un fuerte impulso al incremento de la inversión directa de capital de ese país.

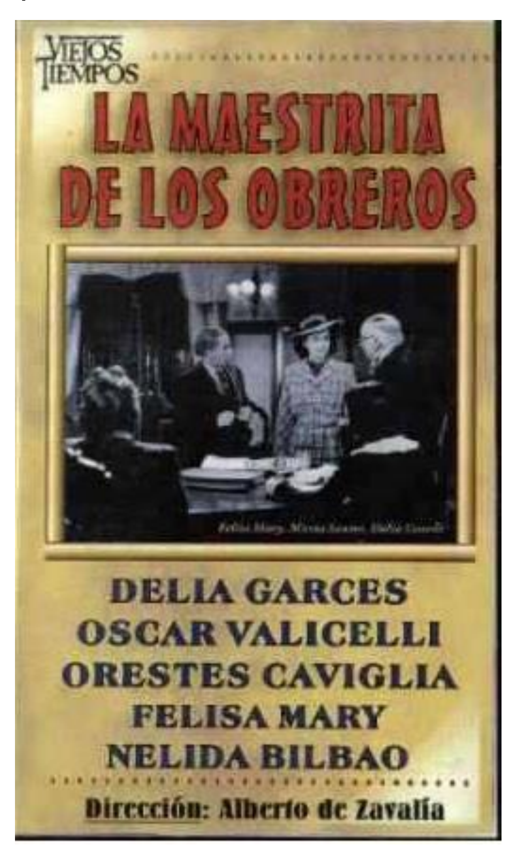
Ese capital extranjero –que pronto representará el 50 por ciento del total– se volcará a la industria para el mercado interno revirtiendo su peso en el Producto Bruto Interno. Dice Korol: "Al iniciarse la crisis las políticas de los gobiernos argentinos parecían diseñadas para la coyuntura manteniendo firmes algunos principios de ortodoxia económica: equilibro de presupuesto, servicio de la deuda externa, privilegio de defensa del mercado de carnes. No estaban inspirados en principios keynesianos de aumento del gasto público para disminuir la desocupación. Eso sólo se dará a fines de la década del 40 cuando estos postulados comienzan a ser aceptados por el pensamiento oficial".

Una radiografía filosófica en torno a la crisis del 30

La filosofía y el pensamiento europeos de comienzos del siglo XX sabe de nombres y corrientes cuya fuerza e influencia posterior difícilmente pueda soslayarse: el vitalismo de Bergson, la fenomenología de Husserl, la filosofía existenciaria de Heidegger, los desarrollos del positivismo lógico del Círculo de Viena, la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, la renovación de la teoría crítica por parte de Horkheimer, Benjamin y Adorno, expresan al menos en parte la riqueza de líneas que, trazadas en las primeras décadas del siglo, seguirán resonando hasta nuestros días. Con el telón de fondo de la gran filosofía moderna con la cual discuten (de Descartes a Kant, de Spinoza a Hegel) y los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud) como antecedentes más o menos reconocidos, estas filosofías comparten un clima cultural marcado por la crisis de los postulados humanistas y la idea de progreso indefinido que soñó la cultura europea del siglo XIX y que la Primera Guerra Mundial vino a poner en entredicho.

En el caso de la Argentina, la necesidad misma de desarrollar una filosofía propia, ya formulada por un joven Juan Bautista Alberdi casi un siglo antes, no terminaba de encontrar su cauce en estas primeras décadas. Y todavía en 1949 (en ocasión de la celebración del Primer Congreso Nacional de Filosofía) el reconocido profesor Coriolano Alberini afirmaba que la filosofía en la Argentina y en América Latina era "un tanto primitiva" y que teníamos aquí menos "filósofos excepcionales" que modestos profesores universitarios, en su mayoría formados en las facultades de filosofía y humanidades de

Buenos Aires, Córdoba o Mendoza. La exageración de este juicio que parece menospreciar a filósofos de la talla de Carlos Astrada, Luis Juan Guerrero y otros, no oculta lo que era un sentimiento compartido, a tal punto que esta ausencia de una tradición filosófica consolidada de rasgos originales acechó y todavía acecha a la filosofía argentina. Con todo, es posible destacar grandes obras producidas en esta época que jalonan problemas de honda raíz metafísica y ética. Obras que pueden llamar nuestra atención y la de nuestros estudiantes. Tal es el caso de un texto notable que acompaña la coyuntura del 30: nos referimos a *Radiografía de la pampa* (1933) de Ezequiel Martínez Estrada. Su lectura deja abiertas muchas preguntas, entre ellas las que remiten al estatuto del libro mismo: ¿qué método y qué disciplina lo sostiene? ¿Se trata de un libro de sociología o de geografía, de historia o de filosofía? ¿O es un estudio de psicología de las masas, tan habitual en esos años? Difícil decirlo porque es de esos libros que no se dejan ubicar fácilmente en los anaqueles de especialistas. Con todo, nosotros nos inclinamos por leerlo como un ensayo filosófico sobre la vida americana y argentina.



La maestrita de los obreros, de Alberto de Zavalía (Argentina, 1942)

Basada en el relato del italiano Edmundo D'Amicis, recoge las experiencias de una maestra que toda su vida ha tenido miedo a las clases populares y es enviada a trabajar a una escuela de una fábrica, en plena época de la emergencia del obrero industrial en la estructura social de la década de 1930.

En el marco de la coyuntura del 30, que supone una cesura política como la del golpe de Estado contra un gobierno democrático, este pensador ensayará un conjunto de hipótesis que intentarán explicar el origen de los males argentinos. Y lo hará de una manera muy original. En efecto, para Martínez Estrada se trata no sólo de observar lo que a simple vista no se ve; se trata, además, de escuchar lo que ha sido silenciado. ¿Y qué es lo que ha sido silenciado? La verdad de nuestra enfermedad. Radiografiar supone ir más allá de la epidermis, correr el velo. No sólo para ver, también para oír lo que dice un cuerpo y los espectros que lo circundan. Urge hacerlo, dice Martínez Estrada, porque el presente no es el de *La grande Argentina* que soñó Lugones sino el de la pobre Argentina. El golpe del 30 se inscribe en la estela de la decadencia y de los atajos que profundizan nuestros males: se dijo que había que terminar con la demagogia, la inacción y el caudillismo de Yrigoyen y su partido. Y se lo reemplazó por la de Uriburu, el Ejército y sus generales. Entonces: más que encontrar soluciones se profundizó la infamia, como señaló el reverso político de nuestro pensador que fue don Lisandro de la Torre.

Ahora bien, ¿qué resulta de esa radiografía? Martínez Estrada detecta la persistencia de un conjunto de falsas creencias que abonan el terreno para la reaparición, bajo nuevos ropajes, de ciertos males. En sus páginas se repite una tesis, que presentamos aquí en forma muy sucinta: nuestras estructuras institucionales, formas de vida, funciones económicas y sociales, valores, en suma, nuestro *ethos,* arrastra un pecado original. ¿En qué consiste esa caída de la que todavía no nos redimimos? En la huida de Europa hacia América de los conquistadores que empezó con esperanza y terminó en crimen masivo y desilusión. Esa desilusión se hizo luego vacío culpable y desesperación. Y, sobre todo, deseo enloquecido de posesión. ¿Qué podía poseer sin límites en América el violento conquistador? La tierra. Pero la tierra no es necesariamente morada, la tierra por sí misma no puede llenar un vacío imposible de llenar. De ahí que esa "acumulación originaria" no se tradujo en hogares sólidos ni en pueblos fuertes sino en parajes precarios, pseudoestructuras, formas falsas que no concuerdan con el paisaje ni con las necesidades de su gente, imitaciones que intentaron adaptar con premura lo que lleva siglos de maduración. Para Martínez Estrada esta apariencia de estructura que nos gobierna es producto de la distancia mal resuelta entre ideales y prácticas. Por eso, afirma este pensador, hay un abismo entre lo que decimos que hacemos y lo que hacemos, entre lo que deseamos ser y lo que somos, abismo que más se refuerza cuanto más lo negamos.

Esa distancia se pone de relieve en las formas, las funciones y los valores. Respecto de las formas el caso es la ley: el hombre pampeano, antes que comprender la ley, sintió su rigor, antes que sentirla propia, la sintió ajena. Más que responder a la idea de que

hecha la ley hecha la trampa, en la ocasión del 30, dice este pensador, *el que hace la trampa es el que hace la ley*. Entre ley y naturaleza, entre ley y costumbres, entre ley y hombre pampeano no hay más que distancia. ¿Cuál es el resultado de todo esto? Una urdimbre normativa débil de la que el pueblo desconfía con razón. Si esto sucede con las *formas*, otro tanto pasa con las funciones. Sean económicas, sociales o culturales, la biografía de este país indica que su importación siempre ha llegado mal. Por ejemplo sean máquinas agrícolas o industriales, su introducción suele ser forzada, no pensada en función de las necesidades. En nombre del progreso se acepta cualquier intromisión en el sistema de funciones productivas. Y en general se atenta contra el medio y las personas que habitan y trabajan en él. Otro tanto sucede con los valores. ¿Qué son los valores? Los valores no son hechos, sino aquello que nos permite apreciar, ponderar, jerarquizar los hechos. Son ídolos de la multitud creados por la palabra y la tradición de los pueblos, y, por lo tanto, susceptibles de ser cuestionados. En la escala evolutiva más baja, esos esquemas de valoración ofician de relatos binarios que permiten organizar la vida del modo más simple. Conforme la vida colectiva evoluciona, se sedimentan y complejizan.

El problema para Martínez Estrada es cómo se elaboran formas complejas de valoración en un continente sin historia y cómo se construyen valores perdurables que abonen la idea de un cierto tipo de sociabilidad. Es que para Martínez Estrada en Argentina todavía no hay historia. Existe, en cambio, una rica *historiografía*. En este sentido dirá, provocativamente: "unos la hacen, otros la viven, otros la falsifican; nosotros la escribimos". La escritura de la historia terminará creando la historia, como la presencia de las brujas termina creando demonios. Pero lo cierto es que según Martínez Estrada todavía no hemos tenido el privilegio de ingresar a la gran historia universal, de inscribir nuestros esfuerzos en ella. Y eso genera en nosotros un complejo de inferioridad que se reviste con soberbia, en disposiciones subjetivas de las más curiosas. Porque si en el origen tenemos la violencia del conquistador, en el presente tenemos el histrionismo y el chiste del funcionario, o la mueca adusta y mediocre del militar. En efecto, el general, el senador, el jefe de repartición, es decir, el caudillo bajo todos sus ropajes, es la figura subjetiva de este libro. Lo central de esta figura es que domina todas las estructuras del país, que para Martínez Estrada se reducen en los 30 al ejército y la administración, aunque también dominen la vida familiar. Todas las figuras que sintetiza el caudillo tienen un rasgo común: la *improvisación*. Es el uso de la *intuición vs.* el raciocinio, el *apuro vs.* la demora, la *magia vs.* la ingeniería, la *invención* con los elementos del medio *vs.* el estudio de las probabilidades acumuladas más allá de él, es nuestro sello distintivo.

Ahora bien, el valor de todos los valores que en apariencia había triunfado luego de la caída de Rosas era la civilización. Pero el costo fue tan alto como el que tuvo que pagar el conquistador. Así, en un polo está el conquistador vencido por la tierra, y en el otro, el ciudadano civilizado vencido por la barbarie. Entre una y otra figura hay una secreta continuidad. En el último está agazapado el primero. Tal la tesis de Martínez Estrada: al imponer las deidades civilizadas (universidad, banco, industria, etc.) por otras autóctonas sin tocar los mecanismos de producción de valores, esas deidades fueron deformándose hasta regresar, *híbridas*, a formas ancestrales, barbarizadas. Con la relectura de las ideas de civilización y barbarie, Martínez Estrada busca terminar con Sarmiento pero transfigurándolo. En este sentido Martínez Estrada cree ver lo que Sarmiento no pudo ver: que civilización y barbarie eran dos caras de la misma moneda. El punto de partida para curarnos en salud es uno solo: reconocer la enfermedad con honradez, esto es, siendo honrados con nuestros sentimientos y modestos con nuestros sueños.

Transcribiremos seguidamente un apartado de la segunda clase destinada a la coyuntura de 1930, en la cual analizamos el período citado a partir de un conjunto de imágenes y videos anteriormente detallados. Dentro de ese tratamiento se otorga un lugar destacado a la película *Kilómetro 111*, la cual conjuga varios aspectos que hacen de la misma un objeto de análisis acorde con la propuesta didáctica. El análisis de un objeto de la cultura, el cine como fenómeno emergente de las nuevas industrias culturales, los públicos masivos que acceden a las salas y decodifican muchas de las transformaciones que se están produciendo en esos tiempos, la oposición entre el idílico mundo rural y la ciudad como territorio de posibilidad de lo inmoral, el conflicto entre el tradicional transporte ferroviario y los nuevos caminos asfaltados que traen los camiones, entre otros aspectos, hacen de este film un excelente recurso didáctico para compartir con los colegas.



Kilómetro 111, Mario Soffici (1938)

Kilómetro 111 es una película de Mario Soffici, estrenada algunos años después de la coyuntura definida, en 1938, pero que reúne una serie de elementos que son de utilidad para aproximarnos de manera oblicua a algunos aspectos de la larga década que luego será llamada Infame. Produce un retrato de la sociedad argentina de la época que en buena medida cobra fuerza a partir de un singular punto de vista. Digamos, además, que Soffici es uno de los más importantes directores de cine argentino y que una parte fundamental de su obra se liga al caracterizado como momento de oro, en el que las producciones combinaban calidad con masividad. De este modo, toda aproximación a la década de los treinta que le interese hacer hincapié en las imágenes no puede sino reparar en su obra.

A partir de distintas líneas argumentales que se entraman y gobiernan las imágenes, *Kilómetro 111* presenta a una sociedad en proceso de modernización, también entonces con relaciones sociales que se tensan. Todo, por supuesto, en un universo bien delimitado que es el del pueblo que le da nombre a la película y el de un puñado de personajes. La opción del director es la de poner atención en las tácticas de las clases populares –de los personajes que las encarnan– no tanto para oponerse a ese proceso en marcha sino para evitar que arrase con los lazos que los vinculan y los constituyen.

Con mucho más humor que desasosiego, la película se planta en el momento en que el pueblo Kilómetro 111 se ve ante circunstancias que lo pondrían en riesgo de volverlo otro. Sin que se plantee que su realidad hasta ese entonces fuera idílica, las acciones que empiezan a sucederse parecen marcar un umbral. Rápidamente adivinamos que el jefe de la estación de ferrocarril es demasiado indisciplinado, desprolijo y dispuesto a hacer favores a gentes que pertenecen a su mismo mundo popular; por lo tanto, se saca chispas con los parámetros de una compañía ferroviaria –representada por inspectores, burócratas, accionistas e ingleses– que pretende controlarlo. En paralelo, su sobrina se fascina con las revistas que llegan de la gran ciudad –también con la radio y el cine– y se deja tentar por todas sus promesas, relegando una posible relación con un joven trabajador del campo, tan bueno como movido por normas tradicionalistas. A su vez, un grupo de "colonos" –el joven trabajador es parte de ellos– se ve obligado y a la vez impulsado a sacar un crédito en el Banco del pueblo para enviar su cosecha a Buenos Aires, salteando a los acopiadores que les vienen recortando sustancialmente sus ganancias; por lo tanto, se deciden a ganar en autonomía pero también a complejizar su accionar económico.

El riesgo al que nos referíamos está siempre en relación con ese afuera, la gran ciudad distante 111 kilómetros. Ya sea por la compañía ferroviaria y sus emisarios, por los medios masivos de

comunicación o por el capital que tiene también continuidad en la familia acaudalada del pueblo. No obstante, es un afuera con el que se llega a imaginar una relación virtuosa. Por eso el pueblo se reúne en el andén cuando se corre la voz de que está a punto de detenerse una formación que tiene al gobernador como pasajero. Incluso el jefe de la estación se propone como mediador entre los chacareros y el Banco para conseguir los fondos que éstos necesitan. Y la sobrina a escondidas se toma el tren a Buenos Aires creyendo a pie juntillas en lo que una publicidad de una "academia" le propone para triunfar como actriz. Pero nada de esto ocurre como se esperaba, saludablemente podríamos decir. La formación que lleva al gobernador ni siquiera se detiene. El crédito del Banco no llega a los chacareros porque la familia acaudalada del pueblo –los propietarios de las tierras que arrendan los colonos– lo captura antes para pagar gastos suntuosos: unos caballos de polo para el hijo consentido. La academia no es más que un anzuelo destinado a hacer dinero con los desprevenidos e ilusos. La modernización en curso –profesionalización del trabajo, complejización económica y "luces de la ciudad"– van en camino muy distinto del imaginado por los personajes del mundo popular que incluso habían creído saborear sus frutos.

A punto de desentramarse todos los vínculos –el jefe de la estación en litigio con la compañía, la joven amenazada por la perdición en la gran ciudad, los colonos al borde de romper lanzas con la sociedad, entregarse al desahucio o al anarquismo–, *Kilómetro 111* pondrá de relieve las formas que encuentra esa cultura popular para evitar su desmembramiento, o su devenir más crudo.

No hay anticapitalismo en esta película, pero sí un alto elogio de las clases populares y, a su vez, una acusación nunca solemne pero sostenida a la insensibilidad de los poderosos. Ingleses o argentinos. Acusación moral y económica, aunque la viveza también está del lado de las clases populares, sobre todo por la fenomenal figura del jefe de estación interpretada por Pepe Arias. Al mismo tiempo, lo que ocurre es la toma de conciencia de los intereses contrapuestos, la pérdida de la inocencia ante la modernización. Si todo esto ocurre ante situaciones y datos que son propios de la década del 30, esta película muy bien recibida por el público indica que se han puesto en movimiento recursos sociales y simbólicos no tanto para rechazar la modernización sino para morigerar sus efectos más nocivos contra las clases populares.

A lo largo de esta clase, que escribimos coralmente los profesores a cargo del ciclo, hemos intentando desentrañar de las imágenes no sólo marcas de una época sino también problemas de la sociedad y de la cultura. Los cruces con citas bibliográficas, las estrategias de contextualización, el empleo de anacronismos, fueron algunos de los

recursos de los que echamos mano a la hora de hacer transmisible lo social. Probablemente, a través de la lectura de estas imágenes convocamos sólo algunas de las tantas aristas de la coyuntura o acaso hemos interpelado apenas a unas pocas categorías de análisis de la política, la sociología, la filosofía, la economía, la geografía y la historia. Sin embargo creemos que la arbitrariedad de los recortes y las miradas en torno al objeto son inherentes e ineludibles a toda decisión sobre qué enseñar.

Ideas y escrituras

Sonidos, palabras y territorios

La música propone recorridos por diversos territorios cargados de sentidos, ya que encuentra en sus versos una forma de hacer cuerpo el espacio y dialogar con sus contextos; sus acordes y melodías conjugan sentimientos y poesía que trascienden su tiempo, interpelan y perduran, para abrir posibles vías de abordajes epocales, a través de estas tramas de significados compartidos por grupos sociales particulares. Podría entenderse a la música como una configuración cultural que "refiere más bien a los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian. Por lo tanto, no sólo hay una dimensión política en el encuentro entre agentes con formas culturales distintas; los diferentes actores que participan de una disputa pueden insertar además sus acciones en una lógica compartida y de ese modo pertenecer, al menos parcialmente, a mundos imaginativos similares" (Grimson, 2012: 86).

En los entornos a 1930 algunos estilos musicales lograrán identificaciones con los sectores populares que construyen a partir de ciertas melodías mundos imaginativos compartidos. El tango y los ritmos propios del interior, que posteriormente entrarán en la clasificación de folklore, encuentran canales de masividad, ayudados por la radiodifusión y una incipiente industria discográfica, que les permitirán introducir a partir de sus creaciones las tradiciones locales y lograr lenguajes comunes con sentimientos y experiencias vividas como propias por estos sujetos. Así, encontramos en sus letras abordajes posibles de un mundo de ideas que permite acercarnos a la complejidad de relaciones sociales contextuales y territoriales.

En las clases anteriores de este módulo veíamos el territorio como un conjunto de fijaciones que hacia la década del treinta presentaba las transiciones de un paisaje rural heredado y de centros urbanos pampeanos que crecen aceleradamente a partir de funciones y usos que se consolidan y llevan a la aparición de infraestructuras y morfologías que delinean relaciones espaciales novedosas. Estas

transformaciones pueden ser atravesadas desde las canciones, que a lo largo de esta década dejarán su huella en el imaginario colectivo.

Si tomamos la letra que el correntino Evaristo Fernández Rúdaz plasma en *Ajhá Potama* (Me estoy yendo), aparece la tristeza del alejamiento de la tierra y de la gente querida, del monte y sus quebrachos, de aquel mundo que la Empresa La Forestal, constituida por capitales extranjeros y en su condición de enclave productivo para la exportación, había instalado en el noreste del territorio, siguiendo el desarrollo de los bosque naturales, desde fines del siglo XIX y hasta mediados del XX. Junto a una organización claramente estratificada social y territorialmente entre los obrajes y los pueblos fabriles y hacia el interior de ellos, la explotación en sentido amplio, paradójicamente, constituía la representación del trabajo que desaparece con el cierre de la empresa y sumerge a estas poblaciones en el olvido y la pobreza. Por lo cual, el decir adiós a ese territorio, a los afectos, a los modos de vida conocido, provoca la nostalgia y el desprendimiento con los que estos trabajadores rurales comienzan a movilizarse en busca de nuevos sueños; un adiós que se sabe para siempre y que pretende permanecer grabado en el recuerdo como vínculo inseparable con el lugar que se siente propio.

Chaco Santafesino, errabundo y dolorido *siempre buscando tu luz* *me vio cruzar tu floresta* *con esta guitarra a cuestas* *como Cristo con la cruz.*	*(…)* *Adiós Colonia Florencia,* *Guillermina y el Rabón* *adiós che gente pora* *don Rogelio Lamazón.* *Adiós Don Luisito Bentos,* *Villa Ana y Tartagal;* *adiós ingenio* *Las Toscas y la zona Forestal.*	*Dejé que pasara un año* *dejé que pasara el tiempo…* *adiós mi sargento Aranda* *arecó un presentimiento…* *Adiós para siempre, adiós* *que llore el que me ha querido* *y aquel que me tuvo antojo* *que no me eche al olvido.*

En estas palabras, en estos sonidos aparecen reflejos, miradas que permiten traducir ciertas maneras de significar el espacio, como una materialidad internalizada que trasciende lo meramente descriptivo, para instalarse en la experiencia y los sentidos que dan vida al conjunto de elementos que lo forman. Continuando el recorrido por letras que nos abran el camino a introducirnos en los territorios vividos, y en particular en los espacios rurales del período que

estamos abordando, el *Canto a la Zafra*, escrita por Leopoldo Marafioti, unos años después de la que mencionamos con anterioridad, y popularizada por la voz de Atahualpa Yupanqui (Héctor Roberto Chavero Aramburu), nos traslada a otro paisaje: a los cañaverales de Tucumán y su gente, a las economías regionales dependientes del mercado interno centralizado en la zona pampeana, a las formas productivas basadas en la estacionalidad, a los trabajadores golondrina y la precariedad de su existencia. Vino, vidala y silencio entre hombres que trabajan bajo el sol del invierno, los surcos de la tierra, los carros cañeros, la noche y nuevamente el silencio son palabras que nos transportan a esta región.

(…) Por caminos tucumanos,
vino, vidala y silencio,
se van los hombres del surco
tan pobres como vinieron.

Ha terminado la zafra,
dura labor de invierno.
La tierra quedó cansada
cansada como el obrero.

Ya no se ven en la huella
pesados carros cañeros.
Ya no se siente el zumbido
de los trapiches moliendo.

Y en la noche de los campos
como un adiós del silencio,
donde antes hubieron cañas
queda la mal´hoja ardiendo.

Adiós, tierra tucumana.
Caminos que llevan lejos
me han de separar mañana
de tus campos y tus cerros.

Ya no he de ver en los surcos
curtidos brazos obreros
luchando de sol a sol
por lo que siempre es ajeno. (…)

Estas ruralidades diversas se hacen escuchar en los tonos sentidos de los cantores, circulan y trascienden su localización absoluta y se imbrican en los aconteceres de las ciudades bulliciosas, que emergen en las llanuras del este, como bloques de cemento y de industrias incrustados en la tierra. Entre éstas Buenos Aires adquiere protagonismo y es el tango su música distintiva; sus letras combinan la palabra literaria con la oralidad cotidiana y trasmiten con emotividad formas y pasiones de la vida urbana. Como propone Eugenio Mandrini "la historia viva de las letras de tango se fue gestando y enriqueciendo a través de la incorporación de temas, ámbitos y sentimientos de tal diversidad que parecieran abarcarlo todo (…), la ciudad como personaje a la vez distante y opresivo, la embriaguez del baile y del alcohol, los arrebatos del bandoneón, el babélico conventillo, los barrios y las calles que ya no son lo que fueron…" (Antología, 2000: 11).

En los versos de algunos de ellos, como *Viejo smoking* de Celedonio Flores o *Al mundo le falta un tornillo* de Enrique Cadícamo, compuestos en la década de 1930, podemos encontrar el desaliento, la desolación, la mirada perdida y extrañada sobre un mundo en crisis. La restricción del ingreso es palpable en estas melodías que vislumbran la añoranza de tiempos pasados y percepción de la pobreza, asociada con el hambre, de los sectores más vulnerables de las ciudades.

Viejo smoking (fragmento)

Campaneá cómo el cotorro va quedando despoblado
todo el lujo es la catrera compadreando sin colchón,
y mirá este pobre mozo cómo ha perdido el estado,
amargado, pobre y flaco como perro de botón.

Poco a poco todo ha ido de cabeza p'al empeño
se dio juego de pileta y hubo que echarse a nadar...
Sólo vos te vas salvando porque pa' mi sos un sueño
del que quiera Dios que nunca me vengan a despertar.

Al mundo le falta un tornillo (fragmento)

Todo el mundo está en la estufa,
Triste, amargao y sin garufa,
neurasténico y cortao...
Se acabaron los robustos,
si hasta yo, que daba gusto,
¡cuatro kilos he bajao!
Hoy no hay guita ni de asalto
y el puchero está tan alto
que hay que usar el trampolín.
Si habrá crisis, bronca y hambre,
que el que compra diez de fiambre
hoy se morfa hasta el piolín…

De esta manera, algunas palabras, algunos sonidos van delineando los territorios vividos y nos permite acercarnos a mundos imaginarios compartidos de una época, que marcaron el devenir de la sociedad argentina, de su tierra, de su gente y sus modos particulares de sentirlos.

Bibliografía citada en el módulo

- Agamben, Giorgio, *Estado de excepción*, Pretextos, Buenos Aires, 2004.
- Aisenberg, Alicia, "Actualidad y transformaciones culturales en las representaciones de Pepe Arias", en Pelletieri, O. (dir.), *De Eduardo de Filippo a Tita Merello. Del cómico italiano al actor "nacional argentino" (II)*, Galerna, Buenos Aires, 2003.
- Arlt, Roberto, "*He visto morir*", en Arlt, R., *Obras II*, Losada, Buenos Aires, 1998
- Ballent, Anahí y Gorelik, Adrián, "País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis", en Cattaruzza, A. (ed.), *Nueva Historia Argentina,* tomo VII, Sudamericana, Buenos Aires, 2002.
- Berger, John, *Mirar*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 2008.
- Borges, Jorge Luis, *Poesías,* Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- Bosch, Mariano, *Historia del Partido Radical: la U.C.R., 1891-1930*, edic. de autor, 1931.
- Cattaruzza, Alejandro, *Historia de la Argentina 1916-1955,* Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.
- del Mazo, Gabriel, *Vida de un político argentino*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1976.
- Deleuze, Gilles, "Postdata sobre las sociedades de control", en Ferrer, C. (comp.), *El lenguaje libertario,* Terramar, Buenos Aires, 2005.
- Devoto, Fernando y Pagano, Nora, *Historia de la historiografía argentina*, Sudamericana, Buenos Aires, 2009.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Historia,* coordinado por Claudia Bracchi, primera edición, La Plata, 2010.
- Etchepareborda, Roberto, *Crisis y revolución de 1930,* Hispaméirca, Buenos Aires, 1986.
- Fedele, Javier, *Puerto de Santa Fe. Paisajes de una continua construcción,* UNL, Santa Fe, 2011.
- Finchelstein, Federico, *Fascismo, liturgia e imaginario*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.

- Greca, Alcides, *Tras el alambrado de Martín García*, Editorial Tor, Buenos Aires, 1934
- Grimson, Alejandro, *Los límites de la cultura,* Siglo XXI, Buenos Aires, 2012.
- Halperin Donghi, Tulio, *Ensayos de historiografía,* Ediciones El Cielo por Asalto, Buenos Aires, 1996.
- Halperin Donghi, Tulio, "1930-1960. Crónica de treinta años", en *Argentina en el callejón,* Ariel, Buenos Aires, 2006.
- Halperin Donghi, Tulio, *La larga agonía de la Argentina peronista,* Ariel, Buenos Aires, 1994.
- Halperin Donghi, Tulio, *La república imposible, 1930-1945,* EMECÉ, Buenos Aires, 2007.
- Korol, Juan Carlos, "La economía", en Cataruzza, A. (dir.), *Historia Argentina Sudamericana. Tomo VII*, Sudamericana, Buenos Aires, 2001.
- Macor, Darío, "Testigo y protagonista", en *Revista Estudios Sociales*, Nº46, primer semestre, UNL, Santa Fe, 2004.
- Mandrini, Eugenio (comp.), *Los poetas del tango,* Colihue, Buenos Aires, 2000.
- Martínez Estrada, Ezequiel, *Radiografía de la pampa*, Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.
- Palacio, Ernesto, *La historia falsificada,* Difusión, Buenos Aires, 1939.
- Quattrocchi-Woison, Diana, *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina,* EMECÉ Editores, Buenos Aires, 1995.
- Romero, Luis Alberto, *Breve historia de la Argentina contemporánea,* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.
- Scalabrini Ortiz, Raúl, *El hombre que está solo y espera*, Biblos, Buenos Aires, 2007. Primera edición: 1931.
- Terán, Oscar *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980,* Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.
- Vilar, Antonio, "El ACA al servicio del país", en *Nuestra Arquitectura*, Nº1, enero de 1943.
- Villanueva, Javier "El origen de la industrialización argentina", en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, Nº 47, octubre-diciembre 1972.
- Viñas, David, "Nicolás Olivari: cronista de cine precursor y viajero imaginario", en González, Horacio y Rinesi, Eduardo, (comps.), *Decorados: apuntes para una historia social del cine argentino*, Manuel Suárez Editor, Buenos Aires, 1993.
- Viñas, David, "Rodolfo Walsh, el ajedrez y la guerra", en Viñas, D., *Literatura argentina y política. De Lugones a Walsh*, Vol. 2, Santiago Arcos Editor, Buenos Aires, 2005.

Foros y actividades

Para la década de 1930 se abrieron dos foros, que proponían el abordaje de los temas a partir de distintos registros. En el inicial se invitaba a los docentes a destacar aspectos relativos a los contenidos trabajados en la clase. El segundo solicitaba a los docentes que reflexionaran a partir de la lectura de la clase de imágenes y del visionado de la película *Kilómetro 111*.

El primer foro intentó recuperar mucho de lo desarrollado a partir del enfoque multidisciplinario. La actividad propuesta era la siguiente:

> Tal como planteamos al inicio, esta clase intentó señalar algunos aspectos de la situación del 30 desde la perspectiva de las distintas disciplinas. Les proponemos continuar armando este crisol a través de la propuesta del foro.
>
> Los invitamos al foro "La situación del 30" a debatir en torno a las siguientes preguntas:
>
> Mientras que en algunas de las asignaturas de las ciencias sociales la presencia de la coyuntura de 1930 es sin dudas relevante, en otras su ausencia es no menos importante. ¿De qué manera está presente en la formación de los futuros docentes? ¿Con qué experiencias y abordajes concretos se trabaja en las aulas de los profesorados o acompañando a los estudiantes en los espacios de la práctica? En caso de no trabajar esta coyuntura con sus estudiantes, ¿de qué forma lo harían? ¿Qué aspectos de esta clase (o aspecto de la misma) podría contribuir a hacer más rica la formación?

Las respuestas de los docentes no se hicieron esperar y dieron cuenta, no sólo de la favorable recepción de la propuesta de trabajo, sino también de las distintas modalidades de apropiación de la misma. A continuación se presentan algunas intervenciones de los docentes en los foros.

Blanca Dutra, colega de la provincia de **Corrientes**, realizaba la siguiente intervención, la cual se destaca por su interesante reflexión acerca de la transposición didáctica y la necesaria recontextualización de los contenidos, en este caso a partir de enseñar las realidades locales.

Desde el trayecto de la Práctica como la situación de enseñanza propiamente dicha, en que se concretizan los aportes del campo disciplinar específico y de la formación general; es cuando los docentes de futuros profesores debemos realizar el ejercicio de

replantear la significatividad y relevancia de los contenidos enseñantes "poseedores de tan noble adjetivo". Atendiendo a la metacognición, es decir situaciones que permitan la recontextualización de aquellas problemáticas de una realidad histórica presentadas como extereotipadas o naturalizadas o, en su defecto como pragmáticas "para entender nuestro devenir histórico".

Concretamente hago referencia a la recontextualización a través del "puentes que unan la cultura académica con la cultura experiencial de los alumnos" en la presentación de problemáticas cotidianas: ruralidad periférica, subsidiaria de la región central, que conlleva a plantear las mismas tensiones que mencionamos, para adentrarnos en la complejidad de estos paisajes y del territorio como totalidad. Asimismo el análisis de las fuentes para hipotetizar acerca de las intencionalidades de los actores sociales ante las situaciones coyunturales como la reacción del teniente coronel Pomar levantando el Regimiento de Infantería en Corrientes en 1931, intentando algo similar –y fracasando también– en Concordia, enero de 1933. El plan insurreccional del teniente coronel Cattaneo desbaratado en 1932. La "patriada", como se dirá, de Paso de los Libres en los últimos días de 1933; ambas realidades mencionadas en la lectura de la clase 5 sobre la situación del 30. Tendría otras situaciones a pensar desde la recontextualización, mencionadas en la misma, creo que con ellas expongo mi interpretación respecto a direccionar la enseñanza del saber científico tendiente a una genuina curiosidad e interés y así destinarlas a la metacognición de saberes relevantes.

En este repaso por los foros se recupera la intervención de un colega que se apropia del material planteado en la clase y señala que los contenidos trabajados no forman parte de los programas de las materias de su institución. Desde **San Pedro**, provincia de Jujuy, **Hugo Figueroa**, docente del Instituto Superior N°9, nos comenta de qué manera piensa incorporar la temática del ciclo en sus espacios.

Luego de la lectura de las dos partes de esta temática, puedo contar que desde la didáctica de las ciencias sociales, esta coyuntura de 1930 no está presente. En nuestro profesorado de Geografía, tal vez, mi colega del espacio siglo XX se halle abordando la misma. Como hasta ahora no la trabajaba me parece importante incorporarla considerando el sistema urbano argentino, debido a las profundas transformaciones que atraviesa el territorio, y en especial los espacios rurales por el avance de la tecnificación que ocasiona aumento de productividad y expulsión de mano de obra. Ello provoca movimientos espaciales que ocasionan en las ciudades sobre todo pampeanas puntos de llegada de la población. Hasta este momento, la coyuntura del 30 no constituía, en mi caso un saber enseñable, que ahora será incluido desde la renovación curricular que se propone.

Incorporaría el concepto de espacio, los distinguiría en urbanos y rurales, los situaría a los alumnos en 1930 para caracterizar la coyuntura y considerar la evolución de los espacios. Los recursos que utilizaría serían las diferentes imágenes de la época y tal vez relatos. No olvidaría como conceptos estructurantes de las Cs. Sociales a las nociones de tiempo histórico, espacio geográfico y sujetos sociales.

Todo entorno de aprendizaje virtual apuesta a que los foros se constituyan como espacios de intercambio y, fundamentalmente, de diálogo entre los colegas. Es una tarea ardua y a veces no del todo posible, pues la fragmentación de los tiempos en una realidad federal tan diversa atenta contra la posibilidad de reflexionar colectivamente. Pese a esto, el diálogo surge y merece ser destacado. Esto se manifiesta en la intervención de la profesora **Gisele Petersen Díaz**, docente del Instituto Superior de Formación Docente 167 de la ciudad de **Tres Arroyos** en la provincia de Buenos Aires:

Hola colegas! Empiezo por agradecerle a María Fernanda el aporte de la entrevista a Martínez Estrada, porque busque bastante por internet y no daba con un material donde pudiera escuchar "su voz". Y también agradecer al resto de los colegas que participaron porque de alguna u otra manera nos nutrimos de ellos para pensar nuestras propuestas.

La propuesta de trabajo me pareció muy interesante, sobre todo porque no es uno de los temas que trabajo en mis materias, asique fue un desafío sentarme a pensar cómo trabajaría un tema tan rico como es la coyuntura del 30. Creo que el aspecto más rico de esta clase fue la transdisciplinariedad, es decir el pensar el tema desde las ciencias sociales en su conjunto, como saber totalizante de lo social, y no limitarlo a la propia disciplina o carrera en la que enseñamos. Pensar el tema desde lo histórico, pero también desde lo territorial, desde la configuración política y filosófica y desde la estructura económica, convierte al tema en un verdadero punto de inflexión, lo convierte en una coyuntura riquísima de ser analizada desde la criticidad que nos dan las fuentes del momento y que también nos da la perspectiva del tiempo (…)

Les mando un gran saludo, nos estamos leyendo.

Para finalizar este recorrido por las distintas intervenciones del foro acerca de la coyuntura de los treinta, se presenta la intervención de la profesora **María Fernanda Berón**, del Instituto Superior de Formación Docente N°3 de **Bahía Blanca**. En ella se remite a uno de los propósitos de la clase, el impacto en sus representaciones de la

época analizada y cómo pensar las prácticas que se enriquecen a partir de los contenidos propuestos.

Hola a todos! En principio, felicitaciones al equipo por la clase; transdisciplinaria, compleja en el análisis y sin perder el tono burlón de los sectores populares que ya han mostrado en las anteriores (me fui a leer la letra del tango y a escucharla con Tita Merello!!!!!!!). ¡Un placer leerlos!

Pensando en la presencia/ ausencia de esta coyuntura en las aulas se me ocurre reflexionar sobre las mediaciones que atraviesa el currículum hasta llegar a ellas. Y esto, porque esta coyuntura forma parte de dos asignaturas de las que estoy a cargo; una es Historia Social y Política de la Tecnicatura de Trabajo Social (3° año) y la otra Historia Argentina del Siglo XIX del Profesorado de Historia (3° año), y en ambas está presente de distinta manera en mis clases. Y aunque sería largo describirlas acá, el abordaje cambia por cuestiones que tienen que ver con mediaciones del diseño curricular las materias, tiempos institucionales, los futuros campos de actuación profesional, los criterios de selección de contenidos, etc.

Una de las cuestiones en las que reparé y que enriquecerán al abordaje áulico es vincular el golpe del '30 con las rebeliones y levantamientos que marcan la larga década del '30 ya que van delineando la 'larvada guerra civil'; tema no menor para pensar las tensiones que libera el peronismo después, por ejemplo, y se reavivan con el ciclo de la desperonización… Otra cuestión es el tema de cómo la inversión directa estadounidense acelera el proceso de industrialización superando el comercio triangular, no sólo por efecto de la crisis sino por la recuperación de esa crisis en el país del norte. Otra, es cómo la claves de sentido para pensar el pasado se actualizan de acuerdo a los presentes vividos, para el caso de cómo la díada democracia/ dictadura se ha constituido en eje organizador de la interpretación del pasado. La última, la radiografía que ustedes hacen de Martínez Estrada, 'radiografía' con precisión su pensamiento. Más abajo comparto un link donde se puede leer una entrevista en la que Martínez Estrada explica cómo Radiografía… es una relectura del Facundo y también les dejo el link de la fundación Martínez Estrada que funciona en Bahía Blanca en la casa en que viviera sus últimos años.

http://www.elhistoriador.com.ar/entrevistas/m/martinez_estrada.php

http://www.fundeme.org.ar/

Finalizando, los dejo con un gracias por el momento estudioso del día que estuvo tan bueno como el momento futbolístico ante Irán.

Buena semana para todos!

El otro foro recuperado es el destinado al análisis e interpretación del film *Kilómetro 111*, considerado un excelente recurso didáctico para abordar las profundas transformaciones que se producen en la estructura social de la Argentina de los treinta, pero relativamente poco conocido. A continuación se reproduce la consigna del foro "A propósito de Kilómetro 111" presentada a los docentes:

Hola colegas. Abrimos un nuevo foro, esta vez para pensar y discutir una gran película argentina de los años 30, que aborda con humor y con realismo diferentes situaciones de una sociedad en transformación. Con el objeto de organizar el intercambio de opiniones les proponemos la siguiente consigna:

Después de ver la película *Kilómetro 111* (dir. Mario Soffici), elija una escena, un diálogo, una imagen, o un fragmento del film que (a su entender) resulte significativo para abordar la temática de los años 30. Le proponemos también que nos cuente cómo trabajaría este material en el contexto de una clase.

La colega **María Soledad Krawczuk**, desde **Pampa del Infierno**, provincia de Chaco, encuentra notables similitudes entre la realidad reflejada por la película y lo sucedido en su localidad a partir de los distintos avatares de la historia de los ferrocarriles en nuestro país. La manera de apropiarse de los contenidos del film en clave local es una de los aspectos destacados de su intervención.

Hola a todos, culminando las vacaciones y poniéndonos al día. Releyendo el material, desde la clase N° 5, me he encontrado con muchísima y valiosa información y líneas de trabajo para llevar adelante con alumnos y colegas. En lo que respecta a la película Kilómetro 111*, me quedo con la imagen del pueblo esperando al tren que traería al gobernador, es una imagen significativa y conocida, o mejor dicho, vivida, por los pobladores de Pampa del Infierno. Trabajaría con los alumnos empleando como fuentes de información el relato de los viejos pobladores que no se cansan de recordar la visita del presidente Justo, para la cual el pueblo se reunió y esperó por horas, incluso iluminado las vías con fogatas, en una improvisada estación. Por otra parte, y más adelante, debido a la crisis y las modificaciones de los '90, las vías dejaron de ser recorridas por el Belgrano Cargas, lo que dejó a muchos productores en manos de los pocos acopiadores y dueños de camiones, a los que se vieron obligados a vender su producción (o mal vender), por lo que los últimos acontecimientos que podrían llevar a la reactivación de éste ramal (acuerdo con China por parte de las autoridades provinciales), es un buen punto para trabajar en paralelo con la profesora de Economía y la de Geografía.*

El pedido a los docentes es que señalen de qué manera trabajarían a partir del visionado de la película. En los diversos foros aparecieron distintas modalidades y seleccionamos para compartir la de **Mónica Tissone**, docente del Instituto Superior de Formación Docente 186 de **Santa Teresita**, provincia de Buenos Aires. Destacamos de su propuesta la complejidad del análisis y la generosidad de compartir una verdadera secuencia didáctica para trabajar el tema.

Hola, buenas noches, ¿cómo están?

Al mirar la película seleccioné algunas escenas y me decidí por destacar la tensión entre las líneas del ferrocarril y la construcción de caminos asociados a los intereses de las elites oligárquicas porteñas y la explotación de bienes naturales, ya sea provenientes de la agro-ganadería como de la minería.

Al leer las participaciones anteriores, veo que Lidia eligió el mismo tema, aunque para vincularlo a la identidad de la zona donde resido, opté por establecer relaciones con el desarrollo turístico de la década del 30 cuando Mar del Plata se convierte en el "Biarritz argentino" donde veraneaba la clase alta desde principios de siglo.

1° momento:

Utilizando las netbooks e internet con los estudiantes del Prof. de Geografía de 3° año en Historia II conformaría grupos de 4 estudiantes con el objetivo de iniciar una búsqueda rápida que nos permita conocer cuando llegó el ferrocarril a la ciudad (1886) y cuándo la Ruta N° 2 (1934-1938) sugiriendo algunas páginas:

1) http://historiademardelplata.com/2010/04/30/mar–del–plata–sud/

2) http://historiademardelplata.com/2010/03/30/camino–a–mar–del–plata/

Analizaríamos los alcances de cada uno y el tiempo de llegada desde Bs As, así cómo se habían realizado las concesiones a empresas particulares, detectando sus orígenes. (Es interesante que en la película Kilómetro 111 *en la escena de inauguración del camino, aparece en primer plano la bandera argentina)*

2° momento:

Investigar sobre los orígenes de Mar del Plata. Varios sitios se refieren a ello:

http://www.maraustralis.com/mag510histoMDQ.html

http://www.acciontv.com.ar/soca/verano/3/1.htm

Por lo que a través de fotos y relatos es posible reconstruir los estilos de vida de los asistentes al Club Mar del Plata (luego Jockey Club) o de las mujeres paseando por la Rambla.

Nos permitiría:

Describir los cambios que sufrió la Rambla en distintas etapas de la ciudad hasta adquirir el estilo francés, vinculado a los gustos de la élite de la época.

Interpretar las relaciones de poder de la hegemonía dominante.

Sumaría en esta instancia a Galasso: capítulo II del libro "¿Cómo pensar la realidad nacional?" pág. 25 a 27 (versión digital en formato pdf) para continuar debatiendo y profundizando los modos de colonialidad impuestos por el modelo agroexportador.

3° momento:

Nos concentraríamos en el estilo arquitectónico y observaríamos:

https://www.youtube.com/watch?v=dEcsW9ejnYM

http://www.turismomardelplata.gov.ar/ASP/SP/detalles–museos.asp?Cod_Lugar=13058&desc_lugar=Museo+Municipal+de+Arte+Juan+Carlos+Castagnino+–+Villa+Ortiz+Basualdo&desc_calle=Av.%20Col%F3n&numero=1189&zona=

La descripción de la Villa Ortiz Basualdo, con su opulencia y distinción, contrasta con las últimas fotos del video que se enfoca en la zona portuaria y "las precarias edificaciones". Solicitaría a los estudiantes que seleccionen dos de ellas y describan los contrastes que observan.

A partir de la pregunta ¿los trabajadores de esta "villa turística" de donde provenían y a qué se dedicaban? En el sitio:

http://www.cecilgoitia.com.ar/00_pag1_extra.htm

Podemos encontrar referencias al trabajo de las mujeres y de los hombres, que nos permitiría comprender sus culturas así como inferir las injusticias a las que eran expuestos en la explotación laboral, tal como lo expresan en la película la situación de las clases populares.

4° momento:

En el aula virtual se solicitará participación en el foro.

La consigna será seleccionar una temática que integre conflictos sociales producidos por este modelo turístico y profundizar sus ideas en la hegemonía liberal y sus múltiples dimensiones que nos permita interpretar sus efectos sobre la sociedad y avanzar en las

transformaciones que a partir de la década del 40 observaremos con la implementación del turismo social.

Por ejemplo: destacar el tango del video y relacionarlo con las clases populares y sus expresiones culturales.

Esta participación será considerada como evaluación y una extensión de la construcción dialógica de las clases presenciales.

Hasta aquí llegué...será hasta la próxima! Sigo leyendo la clase 7.

Para finalizar, en este repaso por los foros intentamos mostrar a partir de algunas intervenciones muy diversas algo de lo que creamos, buscamos y encontramos. Una de las tantas apuestas del Ciclo es que a partir de los debates se configure una comunidad de enseñantes, que sin escapar a cierta precariedad y fluidez que caracteriza a los espacios actuales de encuentro, posibilite comunicar y escuchar experiencias, pensar con los otros, compartir recursos, y finalmente, sentir que la docencia es una tarea colectiva y que podemos encontrar (y encontrarnos) con realidades y colegas con inquietudes similares a las nuestras en todos los rincones del país. Consideramos que posibilitar el diálogo entre ellos fue uno de los logros de esta experiencia.

Módulo *"En torno al Peronismo"*

En estas clases abordaremos el tercer módulo de contenidos del Ciclo. Trabajaremos la situación del 45, es decir, aspectos ligados a esa coyuntura. Para ello nos alejaremos unos años hacia adelante o hacia atrás respecto de ese momento que creemos uno de los nodales del pasado argentino. Daremos importante lugar a un acontecimiento fuertemente connotado en la experiencia colectiva, ya sea para sus defensores como para sus exegetas: el 17 de octubre de 1945. Lo convertiremos en una especie de foco o punto en el que se cruzan distintos ejes en el análisis del peronismo y de lo social, para retomarlos e ir recorriéndolos. Rodearemos al 17 de octubre de imágenes, marcas espaciales, ideas y letras contemporáneas. Pero también lo inscribiremos en el análisis social a través de distintas interpretaciones que pueden hacerse desde la historia, la geografía, la política, la economía, la filosofía. A su vez, reflexionaremos en los foros sobre las aproximaciones pedagógicas de "las ciencias sociales" a este acontecimiento y la dimensión que tuvo en las distintas provincias del país.

Acontecimiento. La situación del 45 y el surgimiento del peronismo

Del golpe del 43 al 17 de octubre

Sabemos que el golpe de Estado del 4 de junio de 1943 portaba una radical novedad a la política argentina: ya no se trataba de un levantamiento de generales vinculados a partidos o facciones conservadoras que mediante una interrupción del orden institucional buscaban mantener un régimen político-económico excluyente, basado en un sistema electoral fraudulento. Esta vez era el mismo Ejército argentino, a través de sus máximas jerarquías, y posicionado como una fuerza política corporativa, quien buscaba hacerse del control total del aparato estatal. Era un ejército que había logrado –mayormente– cierta cohesión interna alrededor de posiciones cercanas al integrismo católico, experiencias vinculadas al fascismo europeo y a una idea de época, concebida en un mundo en guerra: la defensa nacional.

No había sido ajena a esa cohesión la acción ideológica de un grupo conocido como GOU, Grupo de Oficiales Unidos, conformado por oficiales de rangos medios y bajos y entre los que se encontraba la figura ya sobresaliente del coronel Juan Domingo Perón. El GOU aunaba integrantes con trayectorias disímiles: desde yrigoyenistas y radicales antipersonalistas hasta conservadores, católicos, pasando

por filofascistas. Lo que unía a este heterogéneo conjunto era la autocomprensión de su rol militar como un equipo de “profesionales y técnicos” capaces de encarar el proceso político abierto con el golpe.

En la madrugada del 4 de junio el Ejército había actuado con la certeza de que el gobierno depuesto ya no era una barrera segura a la presión de los aliados: la candidatura conservadora de Patrón Costa –que se esperaba, fraude mediante, sería el próximo mandatario– propulsada por el presidente saliente Castillo fue interpretada por el Ejército como una clara señal de que Argentina abrazaría la causa aliada y en ese abrazo de oso embargaría los recursos de la nación en beneficio de un conjunto de países con los que no sentía precisamente afinidad ideológica (conjunto en el que, por otra parte, Estados Unidos brillaba como potencia principal). En un mundo pensado en torno a lo defensivo y en un contexto planetario en el que el imperialismo hacía su rutilante despliegue, este grupo de oficiales reunidos en el GOU tenía un plan cuyo objetivo principal era la defensa nacional. Para ello entendían que era imperativo fortalecer la autonomía industrial a través de la intervención del Estado en la vida económica.

Pero el fortalecimiento del sector industrial implicaba un problema que la jerarquía y la oficialidad del Ejército estimaban más peligroso que la preeminencia de Estados Unidos en el mundo, implicaba la lucha de clases y la inminencia del antiguo fantasma del comunismo, ahora corpóreo en gran parte del planeta. La guerra civil española y el triunfo del Frente Popular Chileno en 1938 confirmaban los temores y afianzaban la certeza de que el liberalismo, al descuidar la integridad de la comunidad, había provocado la aparición del –a los ojos de este Ejército fortalecido en la experiencia de Italia y Alemania– fatídico comunismo. Por ello el GOU consideraba que la autarquía industrial debía estar acompañada por un orden social que sólo podía conseguirse a través del fortalecimiento físico de la población. El mejoramiento de las condiciones materiales de las mayorías entraba entonces en escena por ventanas insospechadas para la tradición de la izquierda argentina.

En octubre del 43 el coronel Perón está a cargo del Departamento de Trabajo, que bajo su gestión se convertirá en Secretaría de Trabajo y Previsión social. Desde allí este oficial del GOU plantea que, en un contexto cercano a la posguerra, Argentina enfrentaría dos conjuntos de problemas que requerirían una inminente solución: por un lado, los conflictos derivados de la relación entre capital y trabajo, consecuencia del proceso de industrialización en marcha, y, por el otro, la falta de legitimidad del régimen político, siempre impugnado y por tanto débil para garantizar el orden necesario para la defensa de la nación en el contexto de un mundo todavía beligerante.

Intentando solucionar estos dos grandes grupos de conflictos, Perón inicia desde la Secretaría un acercamiento a los trabajadores basado en un conjunto de medidas conocidas por todos nosotros y que hoy llamaríamos de “ampliación de derechos”. Porque son ineludibles a la hora de pensar el peronismo y porque han dejado una profunda marca en la política y en la experiencia argentina, las nombraremos aquí una vez más: 1. Firma de convenios laborales pautados con acuerdo entre sindicatos y empresarios; 2. Permiso oficial para el funcionamiento de comisiones gremiales en las empresas; 3. Establecimiento de tribunales para dirimir cuestiones de trabajo; 4. Control del cumplimiento de la duración de las jornadas laborales por parte de las empresas; 5. Extensión del régimen de jubilaciones; 5. Sanción del estatuto de trabajo del peón rural que por primera vez establecía derechos para los trabajadores del campo y daba lugar al Estado a intervenir en las relaciones laborales del sector; 6. Estandarización de vacaciones pagas, aguinaldo y condiciones de estabilidad para los trabajadores.



El coronel Perón arriba a la Secretaría de Trabajo y Previsión (1944)

El historiador Juan Carlos Torre afirma que el plan de Perón consistía en fortalecer un fuerte liderazgo que asegurara la conciliación de clases y organizase desde el Estado el tránsito ordenado a una sociedad industrial de masas. En la lógica de este plan, las medidas tomadas por la Secretaría de Trabajo y Previsión tenían el rol de conjurar el ascenso del comunismo. Y esto sucedía no sólo porque se atendían las demandas del mundo del trabajo siempre al borde del estallido, sino también porque disciplinaban al capital, invitando a los empresarios a sacrificar una pequeña parte de su omnímodo poder y así conjuntamente evitar la agudización de la lucha de clases.

Sin embargo, en un artículo sobre el 17 de octubre, Torre considera que, así concebido, el proyecto de Perón fracasó:

> "Así concebido, el de Perón será un intento fracasado. A este respecto, señalemos, en primer lugar, que su apertura laboral fue recibida, a poco de andar, con frialdad y, después, con la hostilidad de las clases patronales. En verdad, las iniciativas del secretario de Trabajo no fueron al encuentro de unos empresarios atemorizados por una revolución social inminente. […] En todo caso, la fuente de las preocupaciones de los empresarios estaba, más bien, en la propia gestión de Perón, que en nombre de la concordia alentaba la movilización de las masas obreras y exasperaba las tensiones sociales: no era necesaria demasiada sagacidad para advertir en ella la tentativa de convertirse en árbitro de la paz social y de forzarlos a delegar en él todo el poder político."

Los empresarios temieron más a las profundas transformaciones que Perón ya empezaba a infligir al mundo del trabajo y a la movilización de los trabajadores que a la amenaza más lejana del éxito del comunismo en Argentina. Asimismo, la búsqueda por parte de Perón de apoyos en partidos tradicionales para promover un régimen legítimo estable teniéndolo a él como líder político y gobernante, tampoco encontró un número apreciable de adherentes. El contexto internacional en el 45 mostraba a las fuerzas del Eje en retirada. La oposición local, desde conservadores a socialistas y con distintos argumentos e intereses, veía que el gobierno militar, que había contando con una facción adherente al fascismo en sus inicios y luego parcialmente desplazada, tenía sus días contados.

A mediados del 45 la oposición social y política a lo que ya podía entenderse como peronismo intentó que el régimen militar delegase el poder en la Corte Suprema y el retiro incondicional de Perón de su cargo. Esta voluntad opositora tuvo su manifestación apenas un mes

antes del 17 de octubre en la masiva Marcha de la Constitución y de la Libertad.

Perón realizó entonces un giro estratégico respecto de la posición sostenida por el GOU y su plan en la Secretaría de Trabajo: si los empresarios y los partidos tradicionales abandonaron su liderazgo, sólo queda la movilización de los trabajadores para que acudan en su defensa. De ahí en más la construcción de la candidatura de Perón a la presidencia se basó en el llamado a los trabajadores y a los sindicatos, llamado que inevitablemente agudizó la polarización política. Sus camaradas del Ejército, cediendo a las presiones de la oposición, lo destituyen el 9 de octubre de sus cargos y tres días más tarde es puesto en prisión.

Dice Torre que entre el proyecto original y éste que emerge al compás de las vicisitudes políticas de la coyuntura de 1945 hay una gran diferencia: “el sobredimensionamiento del lugar político de los trabajadores organizados, que pasan de ser una pieza importante en un esquema de orden y paz social a convertirse en el principal soporte de la fórmula política de Perón”. En este sentido, el 17 de octubre es un momento de inflexión porque bloquea con la participación popular la acometida triunfal de la oposición. De ahora en más la propuesta de Perón deberá apoyarse en esos trabajadores movilizados.



17 de octubre de 1945, manifestantes dirigiéndose a Plaza de Mayo.

Pero ¿quiénes eran esos trabajadores movilizándose para reclamar el retorno de Perón? ¿De dónde procedían esos personajes para algunos exóticos en su presencia y en sus manifestaciones? El historiador

Daniel James analiza los acontecimientos en “El 17 y 18 de octubre de 1945: el peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina” y allí afirma:

“Si bien […] pusieron en evidencia que la clase obrera tenía conciencia de la necesidad de defender sus intereses económicos y sociales, expresaron también un cuestionamiento social más difuso a las formas aceptadas de la jerarquía social y a los símbolos de la autoridad. Los sucesos de octubre representaron el levantamiento durante un breve lapso del velo que oculta generalmente la esencia de las relaciones sociales y culturales. En ese extraño interludio provocado por la singular coyuntura de octubre de 1945, tales relaciones –y las luchas que ellas implicaban– quedaron expuestas con mayor transparencia.”

Los trabajadores como sujetos políticos. Notas sobre una vieja polémica

¿Es que no había trabajadores antes del peronismo? La pregunta fue formulada por un adolescente en una escuela media del conurbano bonaerense. Si una de las claves de cualquier propuesta pedagógica es tener en cuenta los saberes previos de los alumnos, ¿podemos imaginar la idea que ese alumno tiene del mundo del trabajo? ¿Qué papel desempeñan sus dirigentes? ¿Cuáles son sus principios ideológicos, sus programas y sus luchas? Seguramente en la respuesta se habrán repasado la Semana Roja, el anarquismo y la F.O.R.A., las luchas sociales agrarias, la Liga Patriótica Argentina, la Semana Trágica, las huelgas patagónicas, el fusilamiento de Severino di Giovanni (mencionado en una clase anterior a través de la crónica de Roberto Arlt) y otros tantos acontecimientos vistos previamente en el aula.

Lo que quizás deberíamos pensar es que la pregunta es el síntoma de algo que queda expresado en el acontecimiento trabajado en al apartado anterior de la clase. Y es que se define con mucha nitidez la aparición de los trabajadores como actores políticos. No es que estuvieran ausentes, pero nunca ningún movimiento político argentino mayoritario los interpeló más allá de su carácter de ciudadanos. Lo distintivo del peronismo es su inclusión como actor social colectivo. Quizás el análisis de las distintas interpretaciones realizadas acerca de la relación que se forja entre los trabajadores y Juan Domingo Perón ilumine el tema y posibilite entender mejor dicho vínculo. Esto nos llevará a repensar un debate historiográfico ya clásico, como es el de los orígenes del peronismo, el rol desempeñado por los trabajadores en dicho proceso y las características de la

relación que se establece entre el líder y dichos sectores. Analizar esos debates sirve para romper con ciertos estereotipos y enriquecer la diversidad de miradas, e introducirlos en el aula mejora nuestras clases y permite construir propuestas de enseñanza más significativas. Además, este campo de estudios reúne a especialistas de diversas disciplinas como politólogos, sociólogos e historiadores, lo que le da un sentido más social al análisis de la experiencia histórica concreta.

Más allá de ciertos ensayos que los distintos especialistas tildan de apologéticos y críticos, con visiones estereotipadas acerca de dictaduras y revoluciones y con poco rigor científico, se considera que el inicio de las interpretaciones académicas con respecto al origen del peronismo y la naturaleza de la inserción de los trabajadores en dicho movimiento se produce con la publicación a principios de la década de 1960 del trabajo de Gino Germani Política y sociedad en una época de transición.

En esa obra, Germani coincide con las perspectivas peronistas acerca de la irrupción de una masa nueva de trabajadores migrantes del medio rural, aunque difiere en que no los considera como una fuerza social regeneradora de la cual Perón es el intérprete y líder sino como los sostenedores de un orden autoritario. Sin reparar en los antiguos obreros y dirigentes sindicales ("la vieja guardia"), Germani sostiene que los migrantes rurales son la base social de una experiencia de gobierno de masas, siendo decisivos para la consolidación del autoritarismo estatal a partir del apoyo incondicional prestado al líder. Para explicar estas adhesiones, el autor recurre a factores psicosociales, como el trauma generado por la rápida incorporación al mundo urbano y al trabajo fabril de una masa "disponible" sin filiación partidaria ni liderazgo de clase, que proviene de una cultura rural paternalista y que, sin tener líderes propios, se identifica con un liderazgo personalista externo al viejo mundo del trabajo.

Desde su perspectiva, el apoyo obrero al peronismo es "irracional", pues esos sectores trabajadores perdieron mucho más de lo que ganaron en el apoyo al régimen, más allá de su sensación de integración a la vida pública. Esa irracionalidad es el producto de la manipulación llevada a cabo por un conductor carismático, quien reemplaza la necesaria mediación de un sistema de partidos por la relación directa entre el líder y masas. Debemos considerar un par de aspectos en esta interpretación de Germani, quien traduce en clave académica la mirada social crítica del peronismo a partir de su carácter de régimen dictatorial y demagógico. En primer lugar, su propia historia en relación con el fascismo italiano. Si bien nunca identificó directamente ambos regímenes, sí estableció similitudes y elementos que los hacían coincidir. En segundo lugar, podríamos inscribir al autor italiano en esa generación de intelectuales que,

como señala con mucha lucidez Juan Carlos Torre, vieron en el apoyo de las masas a Perón la negación de sus convicciones ideológicas en lo relativo a la relación de continuidad entre el mundo del trabajo, el progreso social y los ideales democráticos. Desde esta perspectiva la consideraron una experiencia fallida o "desviada" que reúne bajo un mismo signo político una movilización obrera con un liderazgo autoritario. Esa noción de desviación pone a salvo sus creencias y consolida la mirada de la experiencia peronista como una anomalía en el desarrollo histórico de la vida política y social argentina.

En el año 1971 aparece el trabajo de Miguel Murmis y Juan Carlos Portantiero, Estudios sobre los orígenes del peronismo. Esta obra es la más significativa entre un conjunto de investigaciones "revisionistas" que refutan la tesis clásica de Germani, porque, más que manipulación, encuentran en los orígenes del peronismo el lógico compromiso de los obreros con un proyecto reformista dirigido por el Estado que les brindaba ventajas materiales concretas. Estos estudios entienden que el origen del movimiento político más importante del siglo XX argentino y el apoyo de las masas obreras al mismo hay que buscarlo en las relaciones de clase que llevaron adelante el proceso de industrialización en los años treinta a partir del accionar de una burguesía frágil y poco proclive a impulsar un proceso de reformas sociales. A su vez indagan en las características del movimiento obrero de la época y dan cuenta del proceso de acumulación sostenido por los sectores burgueses y el alto grado de explotación y de demandas postergadas que padecían los trabajadores en los años anteriores al golpe de 1943. Desde esta perspectiva refutan a Germani, negando factores "psicosociales" y fundamentando a partir de causas objetivas el apoyo brindado al peronismo. No hay masa pasiva manipulada sino actores dotados de conciencia de clase que buscaban caminos realistas para satisfacer sus aspiraciones materiales concretas. Aquí también se diluye la división entre antiguos y nuevos obreros, pues si bien se afirma la existencia de unos y otros, no se excluye a la vieja guardia sindical en el origen del peronismo, siendo ésta partícipe del ascenso de Perón al poder en el período 1943-1946, aportando su experiencia organizativa que luego trasladan a los obreros "nuevos". Además, ambos (viejos y nuevos trabajadores) comparten la experiencia de la explotación en la década de 1930 y ésa es la base del interés de clase que los acerca y los asocia en la movilización de apoyo a la intervención social desde el Estado que satisface reivindicaciones largamente postergadas. De esta manera, y confrontando con las interpretaciones que postulan la irracionalidad del comportamiento de las masas trabajadoras en su apoyo al peronismo, Murmis y Portantiero enfatizan su carácter racional y pragmático.

El sociólogo Juan Carlos Torre les reconoce a estos autores la importancia de reintroducir en el debate a un actor antes descuidado

(la vieja guardia sindical), pero critica que no hayan dado cuenta de una dimensión importante de este proceso: la constitución de nuevas identidades colectivas populares. En su crítica a Murmis y Portantiero, Torre sostiene que, en su intento por refutar la tesis de Germani sobre el irracionalismo obrero, los autores desplazan el foco de análisis del campo de la política (donde se plantea la cuestión del tipo de vínculo establecido entre las masas y el líder) y al campo de la lucha social, en el que se articula el interés de clase. Esto limita la perspectiva de análisis, porque se presenta la necesidad de ampliar el concepto de racionalidad de la acción de las masas, pues más allá de los beneficios económicos también se debe considerar el reforzamiento de la cohesión y la solidaridad de las clases obreras. Desde esta perspectiva, la acción política es un fin en sí misma y no sólo un mecanismo para obtener conquistas materiales. Habría que considerar además la alienación de las masas en un orden social y político excluyente, entendiendo que la naturaleza de la inserción de los trabajadores al peronismo se comprende a partir de la marginalidad política de los sectores populares y de la falta de acceso a la ciudadanía durante la década infame. Éste es para Torre el hecho novedoso que define la adhesión de las masas obreras al peronismo, su inclusión como actor político.

¿Y cuál es, finalmente, la naturaleza de ese vínculo? Para cerrar este recorrido, recurriremos a la obra del historiador Daniel James. En su libro *Resistencia e integración*. *El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*, James plantea que la clave de la adhesión de los trabajadores al peronismo hay que buscarla más allá de las conquistas materiales, que igualmente no pueden ser ignoradas. Su atractivo fundamental es su capacidad para redefinir la noción de ciudadanía dentro de un contexto más amplio, fundamentalmente social. Ante la exclusión política de los tiempos de la restauración conservadora, articula un lenguaje de inclusión que se apropia del legado yrigoyenista de una retórica en donde prevalecen los símbolos de una lucha contra la oligarquía con un lenguaje tradicional acerca de la ciudadanía y los derechos y obligaciones de carácter político. Esto, que no es novedoso, adquiere significación y eficacia ante la crisis de confianza generada en la década infame en las instituciones y los partidos tradicionales, incluida la Unión Cívica Radical. El éxito del peronismo se explica por su capacidad para refundar el problema total de la ciudadanía en un molde nuevo de carácter social.

Contra la formalidad de la ciudadanía política de los partidos tradicionales opone una ciudadanía social, y en oposición a la democracia formal postulada por el liberalismo propone una democracia real plena de reconocimientos y derechos para las masas trabajadoras. Acompañando las mejoras en las condiciones de vida, realiza un llamamiento a la clase trabajadora como clase y no sólo como un conjunto de ciudadanos atomizados. Los invita a

incorporarse al Estado por medio de los sindicatos, la expresión organizada de dicha clase. Pero además les asigna un papel protagónico principal en la construcción de una nueva Argentina, relacionando su accionar con la industrialización y el nacionalismo económico. Si bien la oposición también postulaba consignas industrialistas y nacionalistas, las mismas no eran creíbles pues partían de sectores vinculados con bastiones de la república conservadora como la Sociedad Rural Argentina y el Jockey Club. En la retórica peronista la justicia social y la soberanía nacional eran temas convincentemente relacionados antes que consignas abstractas meramente enunciadas.

Es aquí que James encuentra uno de los factores más importantes para explicar esa identidad popular peronista, más allá de las evidentes mejoras en las condiciones de vida materiales de los trabajadores. El discurso de Perón es concreto y creíble. A diferencia del discurso de los partidos de izquierda, abundantes en conceptos teóricos y promesas de largo plazo, muchas veces incomprensibles para el pueblo trabajador, el vocabulario peronista es a la vez visionario y creíble, limitando las consignas políticas abstractas a sus aspectos materiales más concretos. La doctrina peronista toma los valores de la clase trabajadora tal como los encuentra y afirma su suficiencia y validez. Glorifica lo cotidiano y lo común como base suficiente para la consecución de una sociedad más justa, resignifica los conceptos peyorativos acuñados por las clases tradicionales para convertirlos en orgullosos símbolos de la propia identidad (consideremos la palabra descamisado), ignora las élites iluminadas y, a tono con las sensibilidades populares, deposita en el obrero y en sus compañeros la construcción de una patria justa, libre y soberana. Así, en contra del tono didáctico y moralizante con el que los partidos de izquierda interpelan a sus militantes y a una clase obrera más imaginaria que real, el realismo de la retórica peronista, su invitación a la inclusión de los trabajadores como clase, su protagonismo en el logro de la construcción de una sociedad más justa y las acciones concretas llevadas a cabo por el gobierno desde el Estado con sus políticas de inclusión social explican no sólo las características de esa adhesión, sino su pervivencia una vez derrocado el peronismo. Como señala James, ya en 1945 había empezado a circular entre los trabajadores una consigna que ejemplifica dicha credibilidad: “Perón cumple”.

Alpargatas sí, libros no

La frase de este subtítulo fue usada –por distintos analistas contemporáneos– como metáfora de las tensiones y conflictos en torno a la cultura durante la década del peronismo en el gobierno. Por eso nos parece interesante relevar el contexto en el que surgió, como

punto de partida. La expresión, vale recordar, sirvió como respuesta a otra precedente: "Abajo la dictadura de las alpargatas". La misma fue pronunciada por los estudiantes y docentes universitarios que se movilizaron contra el hombre fuerte del gobierno militar y sus simpatizantes. "Alpargatas sí, libros no" pasó a ser una de las consignas proferidas por los seguidores de Perón, que marcharon el 17 de octubre de 1945, al pasar frente a la Universidad. Sirvió además como respuesta al accionar de los estudiantes de la Federación Universitaria que, con un trapo mojado, borraban las leyendas escritas –con tiza y carbón– al costado de los tranvías y los ómnibus: "Perón sí, otro no", "queremos a Perón"…. La Plata, ciudad universitaria por excelencia, sirvió de marco de expresión del mutuo resentimiento entre estudiantes y obreros. Así lo testimonia doña María Roldán: unos apelaban a "Alpargatas sí, libros no", los otros invertían los términos y respondían: "Libros sí, alpargatas no". Dice algo más esta activista sindical:

"Y así en los tapiales, en las paredes, en donde se hacía propaganda se dibujaba un cerdo, después le escribían Braden, los muchachos argentinos tan malos también, y después en otro se dibujaba a Perón y se le dibujaba una flor al lado, todo eso me acuerdo. Había muchas canciones también, cosas que inventa el pueblo, el pueblo es magistral, pero unas canciones que al final eran pequeños poetas todos, sí, una cosa increíble, unas palabras tan acertadas que caían muy bien".

Por su parte, Silvina Ocampo, en noviembre de 1945, prefería referir –en un poema– a la "turba histérica, incivil" que escribía "palabras en la acera".

El cuadro se ha completado: ya conocemos quiénes y cómo dejaban testimonio de esos acontecimientos. ¿Dónde? En las calles. Ése era el escenario en disputa que necesitaba de intérpretes para develar la querella. Esto evoca, anacronismo mediante, a los extraños signos a los que refería José María Ramos Mejía en 1904, cuando hablaba de "una lengua caótica de palotes y jeroglíficos" y "una ortografía demoníaca". El autor de Los simuladores del talento reconoce sus límites como traductor de esas paredes pintadas: ese lenguaje "mudo para nosotros, encierra sin duda alguna particular riqueza de expresiones impenetrables a los que ignoramos esta ciencia popular sui generis, en que tanta vida desconocida palpita a cada momento".



Pintada callejera durante la campaña electoral que llevaría a la presidencia a Juan Domingo Perón.

Hacia 1945, el intento de interpretar la nueva coyuntura tuvo un exégeta en el profesor y dirigente socialista Américo Ghioldi. El 20 de febrero de 1946, cuatro días antes de la elección presidencial en que Perón fuera elegido presidente, salió de la imprenta del sello socialista La Vanguardia un libro del dirigente socialista. Su título trascendería, más que su contenido, como una sentencia: Alpargatas y libros. El libro se titulaba, en verdad, "Alpargatas y libros en la Historia Argentina". Allí se reunían cuatro conferencias que durante noviembre y diciembre de 1945 dictó el director del periódico socialista La Vanguardia, bajo los auspicios de la Liga de Educación Política presidida por Alicia Moreau de Justo. Un ciclo de charlas para la "educación política de la ciudadanía angustiada por la dictadura militar", dice. El curso se tituló "Historia en la Argentina de la civilización, de la libertad y de la justicia social".

En el prólogo del libro, la profesora María Berrondo decía que "la pobre justicia social está temblando de espanto y asco, cortejada tan firmemente por un vulgar salteador de caminos". El texto de Ghioldi retomaba la dicotomía sarmientina entre civilización y barbarie para analizar el presente: "han vuelto, a galope tendido, odios que creíamos extinguidos, fuerzas primitivas lanzadas al asalto y temores, desconfianzas y aprensiones que se traducen en inseguridad de vida". El esquema binario se repite en dos disposiciones espirituales que dividen la política argentina: una actitud liberal, tolerante,

comprensiva, “que tiene de la política la idea de la armonía de los conjuntos plurales”, y otra, “autoritaria, mandona, dictatorial, gauchi-protectora, redentorista, salvadorista”. Así, decía Ghioldi:

“Hemos gozado hasta ahora de los beneficios de una civilización asimilada o adaptada durante un siglo de vida independiente; más ella, como la democracia y la libertad, no son dones espontáneos de la naturaleza, que vienen al nacer con nosotros, como vienen la piel y los sentidos [...] Si no se tiene disposición para contribuir con ese factor de esfuerzo y no se está dispuesto a prestar sustancia material y energía de vida, para consolidar y acrecer los bienes de la civilización democrática, un buen día podemos amanecer viendo mermada la civilización y en peligro la democracia.”

El “siglo de vida independiente” que recorre Ghioldi atenúa los conflictos, a excepción del rosismo. De tan panorámica, la mirada se hace superficial y deja fuera las luchas intestinas, los silenciamientos, los exilios que se dan entre 1854 y 1945. Así se exceptúan acontecimientos tales como la Guerra del Paraguay, la ley de residencia, o la exclusión de derechos para enormes capas de la población. Todo parece remitir a lo que se inauguró el 4 de junio de 1943 y se enfatizó el 17 de octubre, aparezca o no mencionado. Ghioldi sospecha del cerebro único que elaboró la consigna que sintetiza “la revuelta contra los niveles modernos de la civilización: alpargatas sí, libros no”.

El dirigente socialista encuentra que la democracia, la constitución y las instituciones históricas están negadas, tanto como la inteligencia y el libro. En su concepción, el libro es un valor supremo. Casi todo lo reduce a una manipulación caudillesca, que sustituye al pueblo ideal por un pueblo cuya conciencia está anulada. Porque en su concepción, el pueblo es sólo un sujeto colectivo ideal, y no el sujeto real de ese momento. Pero Ghioldi tiene tanta certeza en su razonamiento que inhabilita la indagación de la lógica de ese “pueblo”. No puede ver allí lo que doña María marcaba claramente. El marco valorativo del autor mantiene una predeterminación de postulados que lo inhibe de pensar el pueblo real, sólo vale el supuesto. Así:

“En tanto se nubla su conciencia, los trabajadores gritan «menos estudiantes y menos libros», renunciando así a la suprema aspiración de la clase trabajadora en todo el mundo que ha combatido el enorme privilegio que significó durante siglos el reservar las posibilidades de estudio a los hijos de las clases privilegiadas. Las consecuencias del error y la ignorancia se pagan con la pérdida de la libertad y la dignidad bajo los regímenes de fascismo y dictadura.”

En este sentido, las categorías de análisis de Ghioldi, que toma prestadas de otras experiencias o de otros tiempos, no le dejan ver

qué es eso nuevo que asoma frente a sus ojos, pero tampoco reconocer sus límites como analista. En sus conferencias varias veces introduce como calificativos términos como "rosifascismo", "fascismo de aquí", o "gauchiprotector", para asimilar la figura de Perón a la de Rosas. En este momento, dice, es "cuando mejor entendimos a Rosas". El libro de Américo Ghioldi se revela así como el texto de un opositor en tiempos de campaña electoral. Pero con el tiempo, aquellas páginas cobraron la forma de una ficción interpretativa, vale decir, aquello que al ser nombrado se convierte en acción y facilita la construcción de un imaginario que, con algunas variantes, se actualiza una y otra vez en los análisis sobre la compleja relación entre cultura y peronismo.

Migraciones internas, industrias y urbanización

Delinear algunos esbozos sobre las transformaciones ocurridas en el territorio a lo largo de las primeras presidencias peronistas involucra elementos materiales y simbólicos que desde algunos años antes comienzan a plasmarse en fijaciones espaciales que otorgan a este período particularidades que lo exceden. Ya desde la década de 1930, y asociada a la crisis de hiper-acumulación que puso en tensión los alcances del capitalismo y la reestructuración de las relaciones comerciales y financieras a nivel internacional, el país comienza a transitar profundos cambios que incorporarán a su configuración territorial y a sus dinámicas sociales nuevas formas de reproducción y modernización, resultado de la consolidación de un proceso de industrialización doméstica (Gómez Lende y Velázquez), concomitante –aunque periférico– respecto de las lógicas dominantes en los países centrales.

Las condiciones internacionales, sumadas a una política organizacional del Estado, de carácter intervencionista, regulatorio y de afianzamiento del capital de inversión nacional, fortalecieron las bases de un modelo de acumulación centrado en la sustitución de importaciones y la ampliación del mercado interno como motor del desarrollo. Esto provocó un crecimiento acelerado de la economía nacional, siendo el empleo industrial y la diversificación de ramas industriales las características que sostuvieron todo este proceso, en oposición a la disminución de la participación de la agricultura en el PBI y la caída de las importaciones. En efecto:

"Entre 1935 y 1950, el empleo industrial creció a razón de una tasa situada en el orden del 6 por ciento anual, permitiendo el embrionario desarrollo de la metalurgia y la reposición de piezas faltantes o desgastadas pertenecientes a sistemas productivos pretéritos sensiblemente deteriorados y –en algunos casos– ciertamente obsoletos. […] Los sustantivos progresos mundiales desarrollados en

torno a la navegación, la aeronavegación y la circulación terrestre alumbraron en la sociedad y el territorio nacionales una nueva demanda de recursos e insumos, puesto que la construcción de ejes de rutas tornaba más compleja la maquinaria de circulación que –junto a la circulación aérea, marítima y fluvial– intensificaba de ese modo la vida de relaciones de los lugares". (Gómez Lende y Velázquez, *Geografía y bienestar*)

La ampliación y consolidación del sistema urbano, con su morfología radial y concéntrica, permitió la movilidad poblacional desde el interior hacia los grandes centros urbanos, devenidos en polos industriales, por lo general localizados en la región pampeana. Esto condujo a un proceso de urbanización acelerado que termina de desdibujar el pasado preponderantemente rural y consolida el macrocefalismo urbano, que colocó a la ciudad de Buenos Aires y al conurbano bonaerense en una relación de centralidad que no ha podido ser diluida a lo largo de los años.

Las ciudades se hacían más grandes y veían aparecer en su interior y sus periferias mutaciones de formas. Los barrios obreros junto a los planes de vivienda construidos desde el Estado otorgaban una cierta uniformidad que contrastaba con los asentamientos espontáneos que comenzaban a poblar los espacios vacíos y más alejados del centro, en una ocupación precaria y transitoria; así, las industrias se abastecían de una mano de obra abundante que lentamente se transformaba en un incipiente proletariado industrial, factor demográfico decisivo en la formación de las primeras aglomeraciones urbanas. Como sostiene Bortagaray:

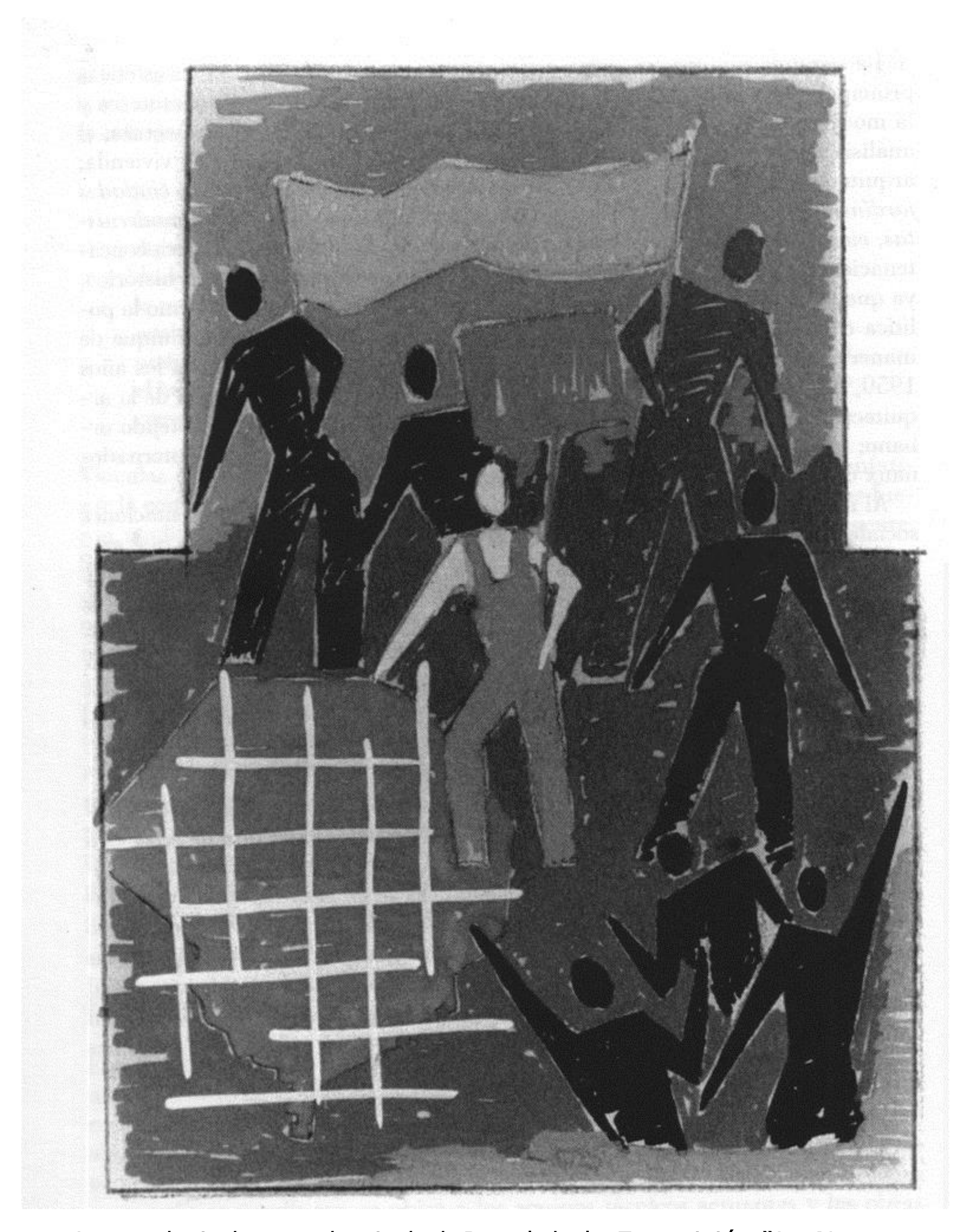
"La redistribución de la población es el rasgo dominante de la dinámica demográfica […] El área metropolitana –que ya había aumentado su participación relativa en la distribución de la población a causa de la inmigración europea– recibe los contingentes de la migración interna, que, en el período 1947-60, supera a su crecimiento vegetativo. El desarrollo industrial concentrado en los alrededores de Buenos Aires provoca el crecimiento de los suburbios, consolidándose la conurbanización que atrae a la población, la cual percibe la diferencia de oportunidades generada por la nueva dinámica del sistema polarizado en el área metropolitana". (Bortagaray, "Las etapas de ocupación del territorio argentino")

Como afirmamos el crecimiento urbano y la proliferación de industrias fueron favorecidos por las migraciones internas, que supusieron el desplazamiento de miles de trabajadores por el territorio hacia las ciudades, donde adoptarían formas Postales estadísticas publicadas por *Mundo Peronista* en 1952, mostrando la evolución de diferentes indicadores en la vida de los trabajadores de vida muy diferentes a las que llevaban en sus antiguos espacios. Estos movimientos, posibilitados en parte por la nacionalización de los ferrocarriles y la

baja en los costos de traslado, como así también por la expulsión que generaba el campo, fueron centrales para la concreción de un modelo de desarrollo basado en la consolidación de un mercado interno y sostenido desde el Estado a partir de políticas públicas y de ampliación de derechos. En este sentido, el Estado se transforma en un actor principal en el marco del desarrollo económico como garante y posibilitador del sostenimiento de la demanda y, al mismo tiempo, como parte insoslayable de la oferta de bienes y servicios. Las empresas creadas por el Estado y la nacionalización de determinados servicios colocaron al poder estatal en una posición estratégica como organizador social, que llevó a una clara afiliación entre los sectores populares y el ejecutivo nacional. Así lo entienden Gómez Lende y Velázquez, quienes en *Geografía y bienestar* afirman:

“El Estado controlaba no sólo la distribución sino también la producción directa de bienes y servicios públicos, merced a la fundación de grandes firmas industriales, la creación de un sector financiero estatal y ciertas expropiaciones a capitales foráneos, fenómenos que permitieron colocar bajo la esfera de los poderes públicos a buena parte de los sectores considerados estratégicos por la cosmovisión dominante”.

Si bien el desarrollo de las vías de comunicación y transporte junto al de las redes energéticas favorecieron el afianzamiento de algunos enclaves productivos en el interior del país, sobre todo aquellos que lograron incorporar agroindustrias para la elaboración de sus materias primas y cuyas producciones eran demandadas por el cuantioso mercado interno de la región central, las mayores materializaciones se concentraron en los espacios urbanos, verdaderos testigos y trasmisores de la acción estatal territorializada. En las grandes ciudades las intervenciones estatales se plasmaron en planes de viviendas, en escuelas y hospitales, en centros deportivos y de recreación, en monumentos y calles. Estas últimas no sólo se definen como lugar de expresión y vinculación con lo público, sino que adquieren una connotación simbólica de apropiación y resignificación por los sectores populares, que las instalarán en el imaginario social como el espacio ocupado por los trabajadores.



Los trabajadores y la ciudad. Panel de la Exposición "La Nueva Argentina", realizada en 1951.

La autora Anahí Ballent, en su texto "Perón en la ciudad sin esperanza", postula que si bien las calles de la ciudad de Buenos Aires fueron a lo largo de la historia el lugar ocupado para la manifestación de diversos intereses, el 17 de octubre debe entenderse como un punto de inflexión en el accionar del colectivo

social sobre ese espacio. Este suceso, por los objetivos y por su éxito, inauguró una nueva forma de mirar y pensar este escenario, que marcó un cambio en las prácticas que en él se desarrollarán. En efecto: "Los sucesos del 17, entonces, se inscribieron dentro de un marco sostenido de protestas de masas en la calle que implicaban una toma simbólica de la ciudad, en la cual la ciudad funcionaba como metáfora de la sociedad". (Ballent, "Perón en la ciudad sin esperanza"). El uso del espacio público a partir de este hecho es transformado en una forma de hacer política y, a su vez, conduce al desarrollo de diversas actividades que tienden a afianzar la propaganda partidaria con el disfrute y la incorporación de nuevos actores sociales, que ahora se hacen visibles para la sociedad porteña tradicional. La posibilidad de transgredir la frontera invisible entre la capital y el conurbano propuesta por el peronismo impacta en las subjetividades y revierte las formas de ocupación del centro y los consumos urbanos. Este particular modo de entender la ciudad, de vivirla, incorporó elementos que se entrelazaron para conformar un período en el que el territorio experimentó profundos cambios.

Imágenes del Peronismo

"Vivimos como reyes": la Fundación Eva Perón

El 8 de julio de 1948 un decreto presidencial otorgó la personería jurídica a la "Fundación Ayuda Social María Eva Duarte de Perón" (nominada ya como "Fundación Eva Perón" en 1950). La acción social de Eva, no obstante, había empezado unos años antes, poco después de las elecciones de febrero de 1946. Ya para 1947 se encontraba activa la Obra de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón, con funciones que luego llevaría a cabo la Fundación en una escala nunca vista. La asistencia social hasta ese momento había estado sobre todo asociada a la acción de la tradicional Sociedad de Beneficencia, la cual, para aquellos años, incluso bastante antes de que Eva tuviese cualquier injerencia en ese tema, había sido señalada por numerosos sectores como ineficaz y obsoleto su tratamiento del tema social.

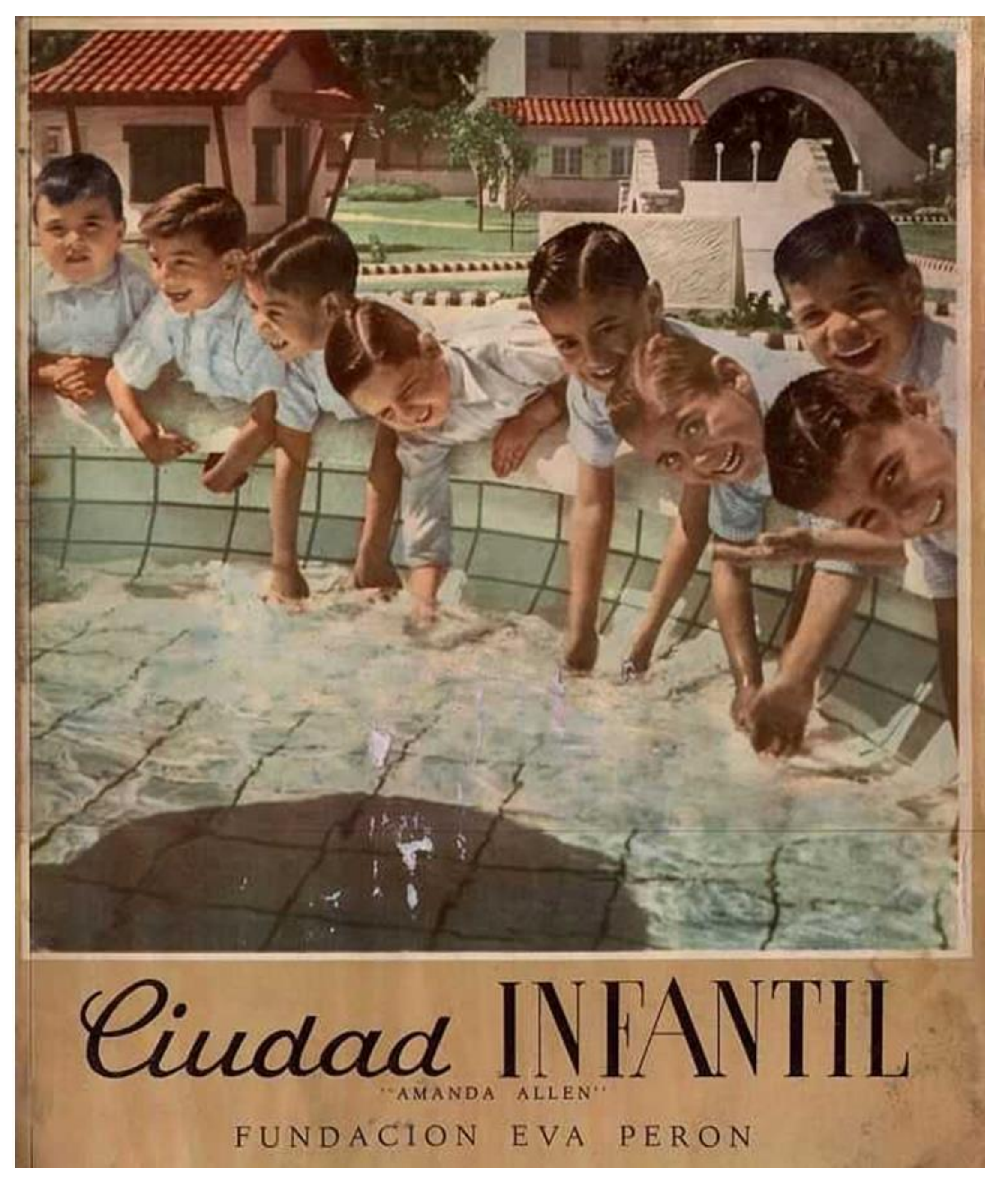
Así, por lo menos desde el año 43, existía una clara decisión de transformar esa Sociedad (cuyos recursos, además, provenían en su mayoría de subvenciones estatales y no de donaciones privadas) y organizar de un mejor modo el servicio social provisto por el Estado. Así, la intervención de la Sociedad y su futura absorción en otra dependencia estatal están lejos de ser adjudicadas a los deseos revanchistas de la propia Eva frente a las damas de la oligarquía que dirigían ese organismo creado en el siglo XIX. Sin embargo, sí fue claro desde un principio que la impronta que Eva le daría a su Fundación trabajaría contra una concepción de la "caridad" y de la

“cuestión social” en todo sentido distinta a la desplegada por las organizaciones asistenciales previas. Marysa Navarro, en su excelente biografía sobre Eva Perón, afirma:

“En sus establecimientos asistenciales, la Sociedad de Beneficencia practicaba la caridad tal como se entendía durante la «década infame». En los costureros, las chicas que salían de los asilos cosían ajuares para las damas de la sociedad porteña; para la Navidad, sus internos de pelo muy corto o rapado y uniformados iban por las calles céntricas a pedir limosna y en las distribuciones de premios, al decir de La Nación, recibían los «estímulos del aplauso y la ayuda del óbolo posible las beneméritas que han probado saber luchar con heroísmo y sobrellevar con resignación y fe los rigores del destino»”.

Entre 1948 y 1952, la Fundación se entregó a una tarea febril, tan febril como la intensidad de la vida de Eva, quien se encargó de imprimirle su propio sello a una obra social que, a su vez, la transformaría completamente en el contacto directo con los grupos más desprotegidos del pueblo. Así, la primera preocupación había sido completar la política social del gobierno peronista entre aquellos que, como numerosos niños, mujeres y ancianos, no eran alcanzados por la legislación social que protegía a los trabajadores. Lejos de la limosna, Eva consideraba necesaria la reparación de una injusticia hacia estos sectores, quienes sólo conocían “las migas que dejaba sobre la tierra el perenne banquete de los poderosos ensoberbecidos y olvidados de Dios y de sus hermanos productores”.

En pocos años la Fundación emprendió una enorme tarea en todo el país: desde la ayuda social directa (entrega de máquinas de coser, medicamentos, juguetes, colchones, ropa de cama…, cuya demanda no sólo llegaba a través de las cartas enviadas desde todos las provincias a la Fundación, sino por la información recabada por las “células sociales”, grupos de asistentes sociales que recorrían el país tomando pedidos y estableciendo su prioridad); numerosas pensiones a la vejez para mayores sin recursos o no amparados en regímenes de previsión; la construcción de numerosos hogares de tránsito, para ancianos, para empleadas, hogares-escuela, policlínicos y centros sanitarios; la organización de colonias de vacaciones para niños y la subvención de vacaciones para jubilados, obreros, estudiantes y niños en sus propias unidades de turismo; el patrocinio de campeonatos infantiles y juveniles de fútbol a nivel nacional; la construcción de barrios de viviendas, entre otras acciones.



Portada del folleto oficial de la Ciudad Infantil "Amanda Allen".

Sin duda, son muchas las imágenes ligadas a las acciones de la Fundación, entre las que se encuentran las largas filas en el Ministerio de Trabajo o en la residencia presidencial esperando que la propia esposa del presidente (convertida desde allí y en esos años en Evita) se dedicase personalmente a escuchar sus necesidades. Elegimos detenernos en dos imágenes: una de la "Ciudad infantil" (inaugurada en 1949) y otra de la "Ciudad estudiantil" (completada en 1951), ubicadas en el barrio de Belgrano de la ciudad de Buenos Aires. Una y

otra albergaban a niños en edad escolar y preescolar, que veían así aseguradas su educación formal pero también su participación en actividades recreativas y de formación ciudadana.

Los jóvenes habitantes de la Ciudad estudiantil habían señalado en una entrevista publicada en Mundo Peronista en julio de 1952: "¡Vivimos como reyes!". La afirmación, volcada en una publicación oficialista, puede parecer obvia, pero expresa gran parte de lo que la propia Eva consideraba distintivo de su acción social. En ese sentido, nada quedaba librado al azar, y hasta las formas arquitectónicas y el modo en que fue pensado el entorno de esos emprendimientos (y también el de los barrios de vivienda motorizados por la propia Fundación) guardan una estrecha vinculación con dichas intenciones. De este modo, el "estilo" arquitectónico de estas dos obras no fue un elemento aleatorio, sino que formaba parte de "todo el lujo y toda la riqueza que les fueron negados a todos los pobres descamisados argentinos durante los años amargos de la oligarquía vendepatria y egoísta". En *La razón de mi vida* profundiza estas consideraciones sobre el significado de esas construcciones:

"Los ingenieros y arquitectos de la Fundación proyectan sobre mis grandes planes… pero después yo pongo en cada obra todo eso que ellos no vieron. Sobre todo al principio me costaba hacerles entender que los hogares de la Fundación no eran asilos, que los hospitales no eran antesalas de la muerte, que las viviendas no debían ser lugares para dormir sino para vivir alegremente… No era culpa de ellos que no me comprendiesen de primera intención. Durante cien años el alma estrecha de los ricos, para acallar la voz de la conciencia, no concibió nada mejor que tratar a los pobres con migajas de limosna. Limosna eran no solamente las monedas miserables y frías que los ricos dejaban caer sobre las manos extendidas de los pobres. Limosna eran también los asilos escasos que construyeron con las sobras de alguna herencia multimillonaria. Todo en la ´obra social´ del siglo que nos precedió fue así: frío, sórdido, mezquino y egoísta…"

¿Cuál es lenguaje arquitectónico que se deja entrever en los edificios que aparecen en las escenas de una y otra foto? El *rústico-californiano*, un lenguaje identificable en los muros blancos, en la presencia de materiales como el ladrillo, las tejas, la piedra, en los techos inclinados. Nos interesa señalar esto porque, tal como adelanta la cita de más arriba, en la elección de esta opción arquitectónica se esconde, además de una razón técnica –era más fácil de construir, lo que resultaba en un abaratamiento de los costos y en una disminución de los plazos de obra–, una razón de carácter ideológico, en la que se juega el modo en que cierta estética arquitectónica despierta un mundo de evocaciones y queda ligada a un universo de representaciones más amplio. Como fue sugerido por Ballent, la elección del *rústico-californiano* para las obras de la

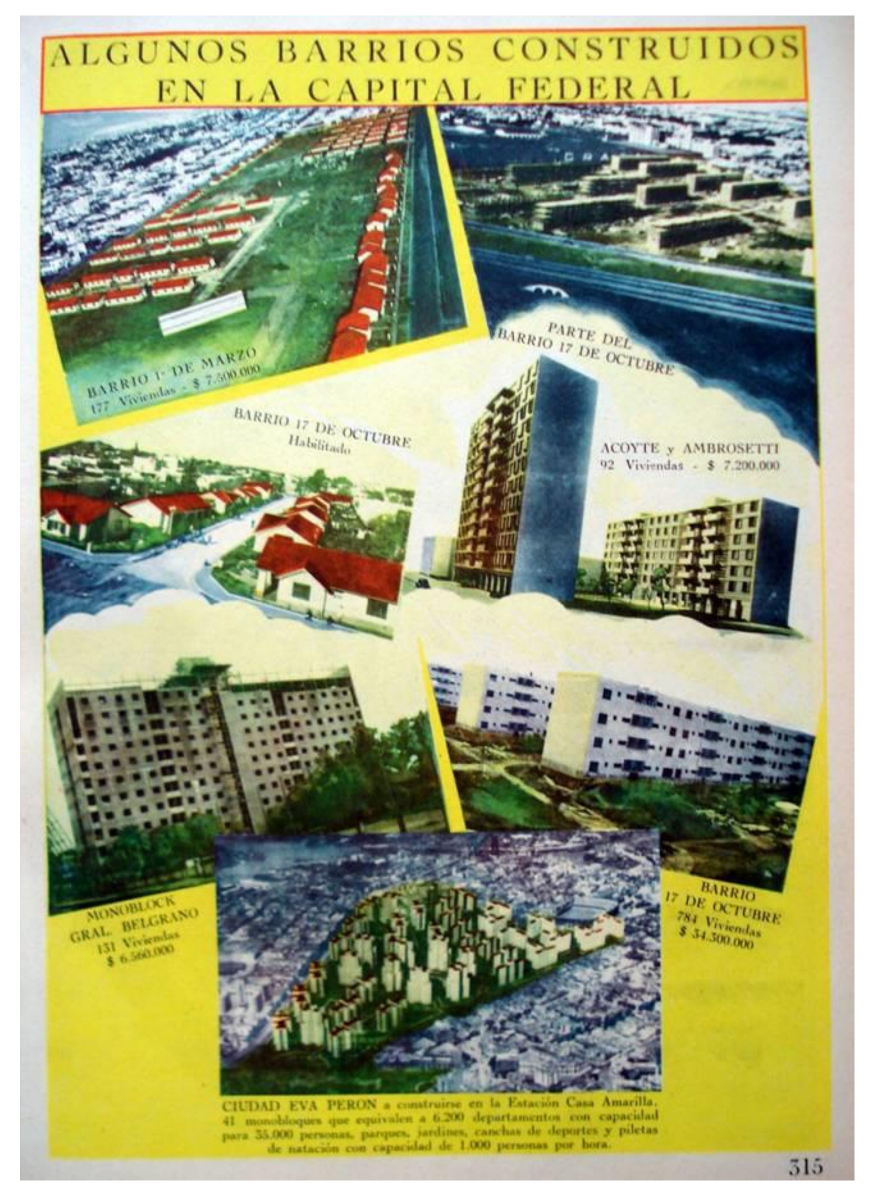
Fundación Eva Perón "apoyó su programa redistributivo", pues acercaba "a los sectores populares a un conjunto de formas e imágenes ligados anteriormente con los sectores medios y altos". El "californiano" había sido elegido por la élite para sus casas de veraneo en los años 20. En la década siguiente el estilo comenzó a extenderse entre los sectores medios, que escenificaban un ocio transcurrido en espacios de vida "lujosa" y sin privaciones (podemos pensar aquí en los chalets marplatenses). Así, en los 40 este estilo había sido abandonado por los sectores altos, pero todavía conservaba su prestigio y era consumido, desde la prensa, por un público muy amplio. Para la Fundación Eva Perón esta arquitectura condensaba ciertos consumos de clase que ahora eran puestos al alcance de todos. Los restringidos espacios y formas del ocio de los "ricos" eran ocupados y habitados por los que habían sido humillados.



Jóvenes reunidos en uno de los espacios comunes de la Ciudad Estudiantil.

Sin embargo, esta "idea de hogar feliz, lujoso y confortable" no fue la única idea de habitar que movilizó la acción del Estado en este período. El lenguaje del "chalecito californiano" se convirtió por numerosos motivos (como hemos visto) en la expresión construida del peronismo, en gran parte por haber sido elegido por la Fundación Eva Perón para sus obras. No obstante, la arquitectura –con sus relaciones tan estrechas y a la vez tan poco unívocas con la política– nos señala lateralmente la rica complejidad del peronismo. Tanto en el terreno de la vivienda popular como en otras obras de infraestructura otras agencias estatales apelaron al modernismo arquitectónico, que se conectaba con otro mundo de representaciones, en clara tensión, aunque en convivencia, con el

rústico favorecido por la Fundación. Así, los pabellones en altura y la vivienda colectiva construidos por el gobierno peronista se alejaban de la casa unifamiliar que estaba en el centro de las acciones de la FEP, y quedaban ligadas a una idea de vivienda menos lujosa, en los que se privilegiaban los espacios comunes más que los individuales y familiares (más afines a los conjuntos obreros que se habían construido en la posguerra europea).

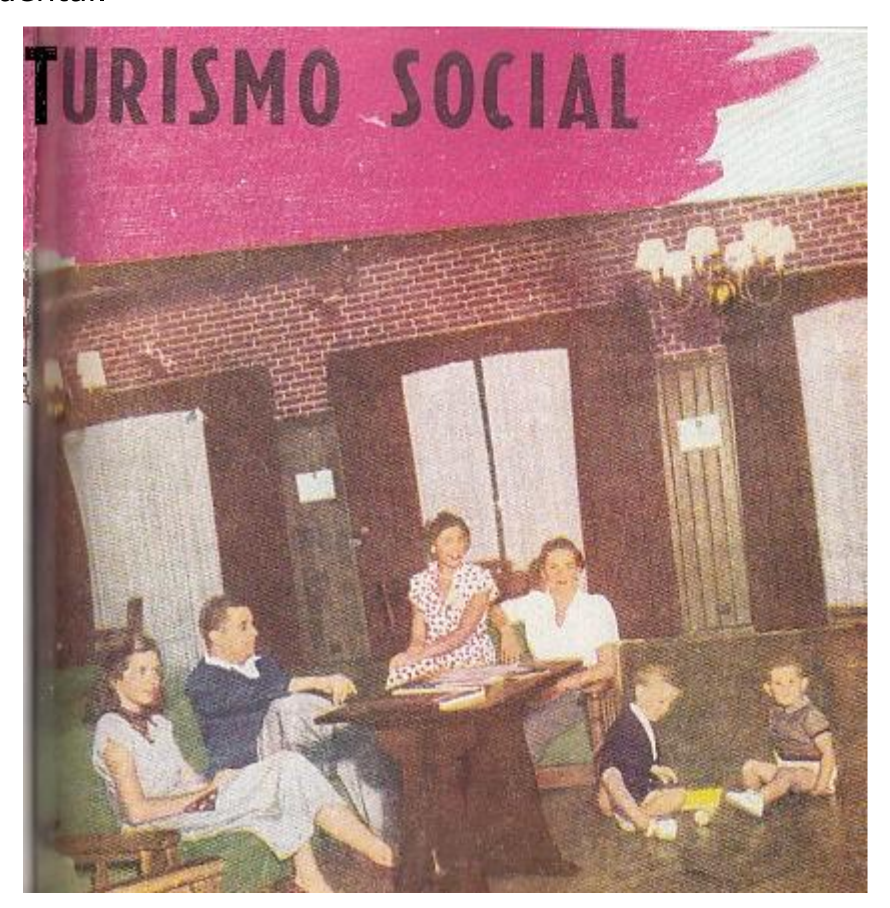


Pabellones colectivos y barrios de viviendas construidos en Capital Federal (La Nación Argentina. Justa, Libre y Soberana, 1950)

De vacaciones en familia, conociendo el país

Acercarnos a la propaganda política del período peronista nos permite analizar tanto ciertas inflexiones del discurso estatal de aquellos años que penetró en amplios sectores de la sociedad como la existencia de

una particular iconografía y simbología que dejó marcas profundas en la memoria argentina. En este apartado elegimos del libro que compila Guido Indij, *Perón mediante. Gráfica peronista del período clásico*, dos imágenes referidas a una temática que adquiere gran importancia en esta época: el turismo social, cuya incidencia en la configuración de algunas regiones del territorio argentino será trascendental.



Propaganda de difusión del turismo social.

Las imágenes colocan su interés en ubicar a la familia, con cierto grado de armonía, en el centro de la escena haciendo uso de instalaciones hoteleras que brindan confort y sugieren el disfrute vacacional. Con predominio de las figuras sobre el texto escrito, se traduce de manera sencilla dos elementos que serán trabajados por este tipo de propaganda y acompañarán la conformación de una identidad colectiva basada en el grupo familiar como núcleo básico de constitución del Estado y el acceso de los sectores populares a bienes y servicios históricamente ubicados en el imaginario social como exclusivos de las clases altas y medias. El turismo social constituye, de esta manera, una de las áreas que se vuelven centrales en las políticas orientadas desde Estado en las primeras presidencias peronistas y que tienden a ampliar la democratización de los derechos y consumos de la clase trabajadora en Argentina. Si bien, desde la década de 1930 ya había habido intentos de ampliar la

oferta turística nacional, es recién por estos años que se logran articular la incorporación masiva de estos grupos sociales a una nueva forma de pensar y organizar el tiempo de ocio.

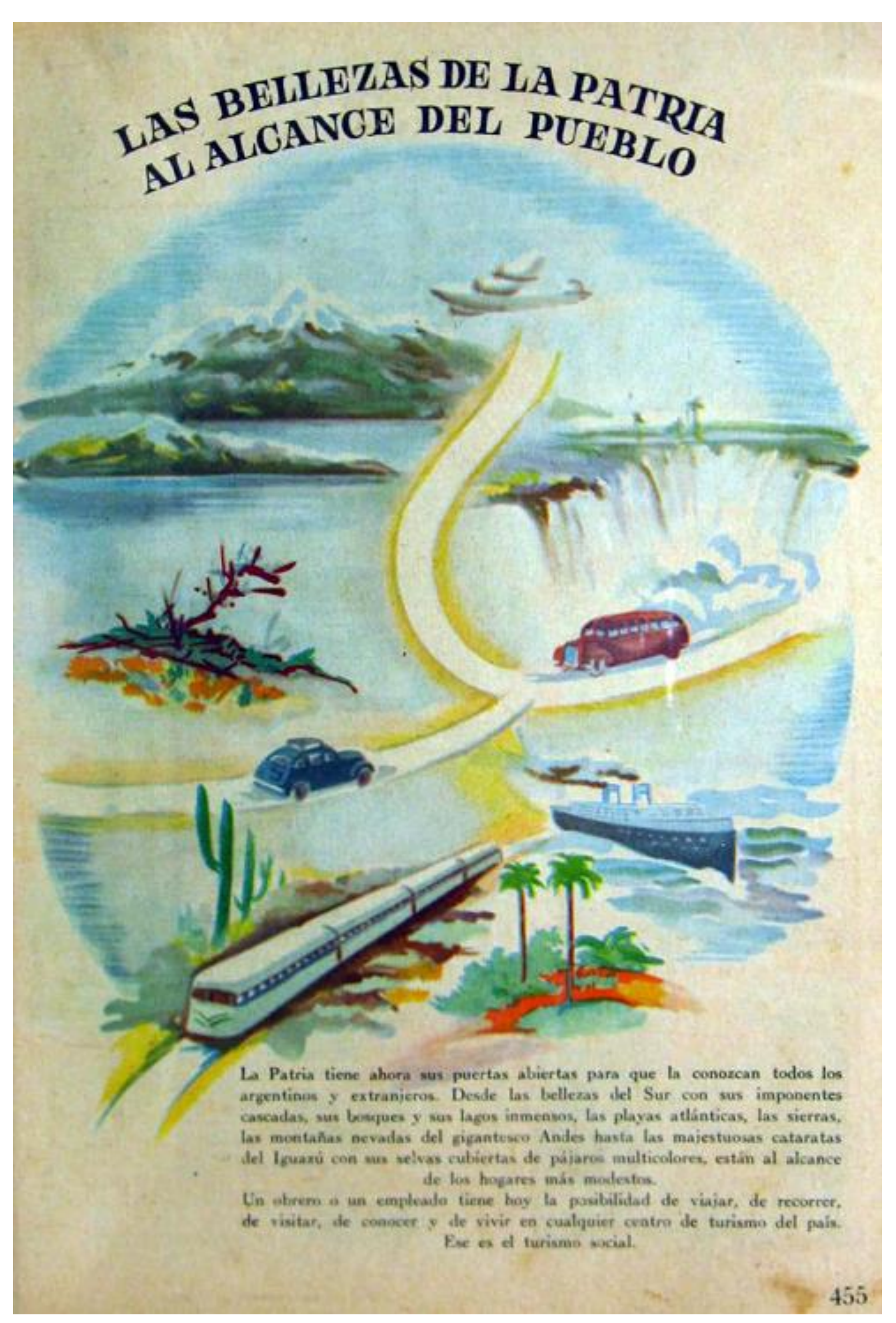
Las conquistas sociales alcanzadas, principalmente las vacaciones pagas y el aguinaldo –que implicaba no sólo la remuneración económica sino la obligatoriedad de contar con varios días consecutivos de descanso–, junto a la consolidación del sistema urbano, que involucró la pavimentación de rutas y el desarrollo de medios de transporte de pasajeros, como el ómnibus, la ampliación del automóvil particular y la nacionalización de los ferrocarriles, posibilitarán la movilidad por vastos lugares del territorio que progresivamente se transformarán en destinos turísticos populares.

El ideal estatal de la incorporación de las familias de trabajadores al disfrute del tiempo libre se materializará en la difusión de los grandes complejos turísticos de Embalse de Río Tercero, en las sierras cordobesas, y Chapadmalal, en la costa atlántica, la proliferación de colonias de vacaciones y casas de descanso, que, sumados a la oferta de alojamientos sindicales construidos en ésta época, proveerán un hospedaje económico y accesible. Estas nuevas posibilidades serán acompañadas también por tarifas diferenciales en algunos medios de transporte y paquetes turísticos destinados a promover la movilidad con fines recreativos. En efecto, como afirma Elisa Pastoriza en *La conquista de las vacaciones*:

> "Si bien el proyecto abarcaba múltiples aspectos, estuvo asentado en dos ejes centrales: la extensión de las licencias pagas por vacaciones obligatorias al conjunto de los trabajadores y el montaje mediante el ejercicio coordinado entre Estado (Nacional y provinciales) y la FEP [Fundación Eva Perón] con asociaciones, en particular las sindicales, para garantizar el hospedaje a los trabajadores. Al mismo tiempo, se procuró facilitar el transporte mediante planes de abaratamiento de pasajes y móviles especialmente destinados al traslado de los nuevos turistas."

Estas políticas tendientes a favorecer el turismo social consolidarán ciertos destinos que ya gozaban de reconocimiento, pero que se verán atravesados a partir de estos años por procesos de crecimiento urbano que en algunos momentos excederán la planificación y comenzarán a adquirir rasgos de fuerte estacionalidad en los modos de vida locales; es el caso de las ciudades de Mar del Plata y Carlos Paz, transformadas rápidamente en los lugares elegidos por el turismo masivo, y que se ven obligados a diversificar la oferta para abarcar a los nuevos grupos de viajeros y sus preferencias y propiciar una mixtura de usos y funciones de los centros urbanos. Al mismo tiempo que los centros tradicionales se consolidan, el Estado promueve la difusión de lugares más lejanos, que se desprendan de

la región pampeana e incorporen el resto de territorio al circuito turístico. En este sentido, será fundamental la participación de la administración de Parques Nacionales y de los gobiernos provinciales, que oficiarán de nexo para la ampliación de la oferta gestionando el mejoramiento de la infraestructura y el acercamiento de paisajes naturales de gran belleza que muestren la diversidad y extensión del territorio.



Turismo (*La Nación Argentina. Libre, justa y* soberana, 1950)

De esta manera, se asoció el viaje de descanso al conocimiento de la geografía del país, como forma de identificación con lo propio y la creación de un sentimiento de pertenencia compartido, puesto a disposición del disfrute de todos los ciudadanos. Viajar implicaba poder llegar en un doble sentido: poder llegar a aquellos lugares que habían permanecido alejados por la distancia, en las extremidades del territorio, y el poder llegar justamente allí de quienes contribuían con su esfuerzo y trabajo cotidiano al crecimiento y sostenimiento del Estado. Como dice Pastoriza:

"Las posibilidades de conocer el mar, las sierras y pasar por la experiencia de viaje, lo cual, además de lo obvio que es el conocimiento de nuevos espacios e individuos, conjuga sentimientos y emociones desconocidos. Experiencias relacionadas a la subjetividad del individuo que exceden el campo específicamente laboral que tienen que ver con el placer y lo lúdico, el contacto con la naturaleza y la distancia y objetividad respecto de lo cotidiano. Estas percepciones son las que penetraron en la memoria colectiva de los trabajadores. (…) Y esto, en sí mismo, también constituye un acontecimiento histórico." (*La conquista de las vacaciones*)

En este descubrimiento de los lugares remotos se potencia la noción de unión entre Estado, territorio y población que interviene en la constitución de las subjetividades propias del período y, que debido al desarrollo del turismo social, en conjunto con otras políticas, logran traducirse en prácticas concretas que serán recordadas por los trabajadores argentinos en el devenir de su historia. En tal sentido, puede pensarse que al momento que se amplía la participación de los trabajadores en la movilidad recreacional, comienza una resignificación de determinados espacios nacionales como lugares de descanso, disfrute y conocimiento, que, a su vez, desarrollan un conjunto de infraestructuras propias que precisan adecuarse a la nueva creación de demandas y ofertas, creadas por un turismo también novedoso, que modificarán la configuración territorial de diversas regiones de la Argentina.

Ideas y escrituras

Multitudes grises de la Argentina invisible

"Hoy a las multitudes se las llama 'masas'. 'Multitud' es, según el diccionario que nos rige, la palabra «que suele usarse para designar al pueblo, la generalidad, el vulgo»: 'masa', según la misma autoridad académica, es una «expresión muy usada para designar al verdadero pueblo o la clase jornalera y proletaria de un país». Entre ambas definiciones, que marcan dos hitos extremos de un lapso, ha

fluido el tiempo en mareas de historia. […] La multitud carece de fisonomía propia. En cuanto la adquirió, se transformó en 'masa'. Es reciente esta transformación: comenzó en el alba del presente siglo, apenas, y ya ha penetrado en tal forma la vida moderna, complicando su estructura, que constituye en nuestros días un factor clave del cual no pueden prescindir los rectores estatales […] instructivo y previsor resulta que detengamos nuestra atención sobre la presencia de las masas en el país."

Con estas palabras se inicia el artículo "Las masas argentinas forman sus cuadros", publicado en la Revista *Argentina* en el año 1949. La cuestión de las masas está instalada en la opinión pública y en las políticas estatales desde hace poco tiempo, aunque la fascinación que provoca el fenómeno de las multitudes en sociólogos y psicólogos se remonta a fines del siglo XIX. Si bien es marcada la influencia de Gustave Le Bon y su estudio sobre la psicología de las masas, a nivel local debemos considerar la obra del médico higienista José María Ramos Mejía, quien además de escribir sobre la neurosis de los hombres célebres en la historia argentina, publica *Las multitudes argentinas* en la cual se revela su agudo interés por este tema:

"En determinadas circunstancias, una reunión de hombres posee caracteres nuevos y distintos de los que individual y aisladamente tiene cada uno de ellos. Por una especie de abdicación de la personalidad consciente que desaparece, diremos así, diluida y transformada, los sentimientos y las ideas de todos tienden a ponerse a un mismo nivel y diapasón, a caminar en una misma dirección, de tal manera que su organizado conjunto llega a constituir lo que se ha llamado el alma de la multitud, el alma colectiva, que, aunque transitoria, presenta caracteres bien netos y precisos"

Comprender el alma colectiva de esa multitud parece ser la tarea de una ciencia influida por los efectos perjudiciales que el conflicto social provoca.

El día 7 de agosto de 1945 el coronel Juan Domingo Perón habla ante sus camaradas en el Colegio Militar. El discurso resulta muy particular, pues pone el acento en uno de los aspectos que más preocupaban a los militares del GOU antes y después del golpe: el triunfo de los bolcheviques y sus posibles consecuencias. Dice Perón:

"Negar la influencia de la Revolución Rusa sería hacer como el avestruz: meter la cabeza debajo de la tierra y dejar el cuerpo afuera […] El hecho histórico es innegable. Y en los países que resistan a esa evolución se acumularán gradualmente fuerzas que provocarán después la revolución, con la destrucción de valores y la lucha inútil que se puede evitar con la evolución. […] Si la Revolución Francesa

terminó con el gobierno de los aristócratas, la Revolución Rusa termina con el gobierno de las burguesías. Empieza el gobierno de las masas populares. Es un hecho que el ejército debe aceptar y colocarse dentro de la evolución. Eso es fatal. Si nosotros no hacemos la revolución pacífica, el pueblo hará la revolución violenta".

La cuestión de las masas recorre los discursos de Perón. Las masas son los trabajadores, a quienes el Estado debe integrar. Libradas a sí mismas, sin organización, constituyen un hecho amenazador. Señala Perón: "las masas inorgánicas son siempre las más peligrosas para el Estado y para sí mismas. Una masa trabajadora inorgánica, como la querrían algunas personas, es un fácil caldo de cultivo para las más extrañas concepciones políticas o ideológicas". Las palabras se sitúan en el contexto internacional de la década de 1940 y, si en la teoría alude a la revolución social, en lo concreto refiere a las conflictivas experiencias de los frentes populares en Europa y América latina, alianzas de partidos de izquierda que llegaron al poder en el período de entreguerras y que dieron lugar a agudos conflictos políticos y sociales que devinieron en algún caso en guerra civil, como sucedió en España.

La vida de Perón, su actuación profesional y su pensamiento político están marcados por el crecimiento de las multitudes y su cada vez más nítida inscripción en la vida pública. Podemos observar que en la coyuntura del centenario un joven Perón de 15 años, a punto de ingresar al Colegio Militar, es testigo de las protestas obreras. Pero debemos admitir que los contornos de esas muchedumbres se muestran difusos, pues aquellos partícipes de la Argentina aluvial se están incorporando (con muchas dificultades) al novedoso tejido social de una sociedad en transformación. Pasados los años, el joven capitán simpatiza con los grupos del ejército que impulsan el primer golpe militar de nuestra historia y va delineando su ideología desde perspectivas nacionalistas. También se define mejor el perfil de esas multitudes. Tal como pudimos clases anteriores, se nos aparecen el 3 de julio de 1933 cuando muere don Hipólito Yrigoyen; las masas irrumpen y se adueñan de la calle para llevarlo a pulso a su morada final en la Recoleta. Si bien las imágenes de la época se muestran borrosas en los testimonios fílmicos, son bastante más definidas en términos sociales, pues anuncian la existencia de sectores proletarios y medios nativos adscriptos al partido político más popular de ese entonces, la Unión Cívica Radical.

Volvamos al mes de agosto de 1945. El coronel Perón está a punto de cumplir 50 años y se encuentra próximo a vivir el momento liminar de su vida política. No volveremos a las circunstancias que hicieron del 17 de octubre uno de los momentos más trascendentes del siglo

XX argentino. Sin embargo nos gustaría destacar la sorpresa que provoca la irrupción multitudinaria y la falta de capacidad para interpretar la coyuntura que demuestran los sectores más tradicionales de la política y la cultura. El diario *Crítica*, entre tantas voces, no sólo desinformaba a contramano de la historia sino que preanunciaba un tópico clásico como es el de separar a las muchedumbres (*malón*, *murga*, *hordas*, etc.) del legítimo pueblo argentino. Más allá de las críticas que en la época recibieron esas miradas sesgadas y prejuiciosas, la respuesta más contundente parece venir del pasado, cuando Eduardo Wilde en 1874 señalaba:

"La prensa mitrista llama 'descamisados' a todos los que no son partidarios de su ídolo. Esa prensa podrá reconocer la pobreza de los individuos que insulta, que son argentinos, que tienen derecho a participar de las conmociones de su patria y a concurrir para la formación de los poderes. Pero si los individuos del pueblo que van a dar en tierra con el poder y con la influencia del caudillo y la aristocracia son descamisados, ¿quién les habrá robado la camisa? ¿Por qué, siendo argentinos, se encuentran desheredados en su propia patria?".

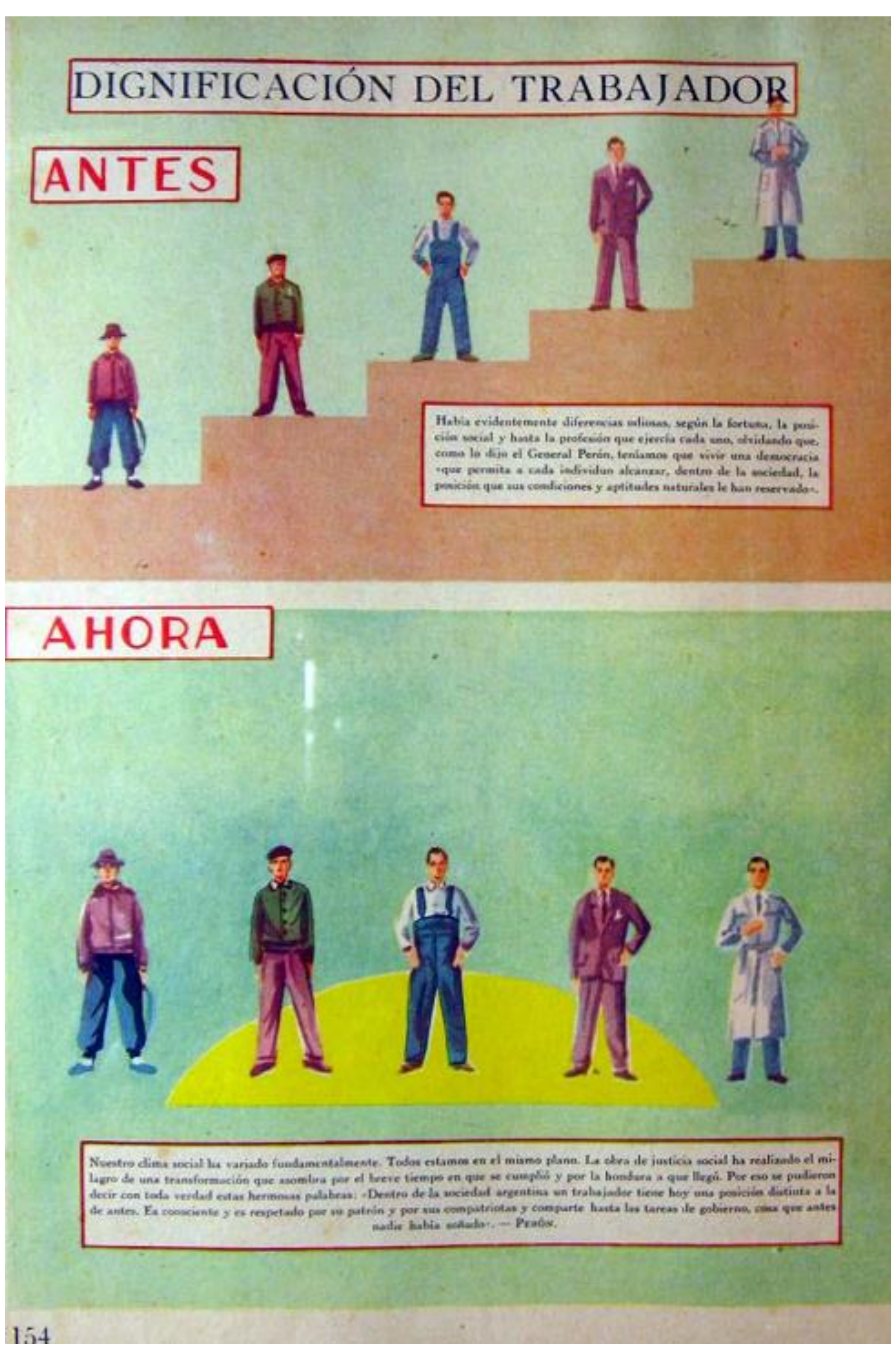
Preguntarse por los motivos por los que muchos argentinos están excluidos no forma parte de las preocupaciones de los grupos dirigentes de la década infame. Recuperar la palabra *descamisados* en el año 1945 es el gesto despectivo de los sectores tradicionales, los cuales nunca imaginaron que su reformulación en clave reivindicativa por parte de Eva Perón iba a constituirse en bandera de lucha y orgullo.



Acto de proclamación de la Constitución de 1949

Aquí nos detenemos en otro aspecto del pensamiento de Perón que conduce a pensar la cuestión de las masas. Aunque su crítica al liberalismo pasa por una concepción más corporativa, también tiene mucho de reclamo ante su actitud negligente con el conflicto social. La desatención prestada a las demandas largamente postergadas de los sectores populares provocaron las condiciones para que la revolución irrumpa e impida el camino de la evolución. En su ideario político el tiempo (entendido como una política de reformas sociales que satisfaga las demandas de los trabajadores) debe imponerse a la sangre (provocada por las revoluciones que estallan ante el desinterés de las autoridades por atender los reclamos postergados). "Si nosotros no hacemos la revolución pacífica, ellos harán la revolución violenta." Y aun cuando en sus discursos advierte sobre los riesgos, la aparición de las multitudes el 17 de octubre parece darle la razón. Si continuaba la pasividad frente a la disparidad social, si el Estado no intervenía para tutelar las relaciones entre el capital y el trabajo, el malestar de las masas se tornaría explosivo.

Era necesario que el Estado saliera de su indiferencia y actuara como regulador de las relaciones sociales. No se debía temer la sindicalización obrera pues la estructura sindical encauzaba los impulsos y reclamos que de otro modo serían inorgánicos y anárquicos, es decir, amenazadores para la unidad nacional. Carlos Altamirano señala que, a partir de ese momento, tanto partidarios como opositores comparten el juicio de que con Perón había llegado la hora de las masas trabajadoras: en adelante ya no se podrá gobernar ignorándolas. Aquí se inicia el tiempo de la "democracia de masas", una era en que la política social de la Argentina consistirá en atender y saldar la deuda con ellas como forma de restaurar el equilibrio de clases, condición de orden y unidad de la comunidad. Junto a la preocupación por el ordenamiento de los grupos surgía la preocupación de Perón por la organización: "La organización es, sin duda, el imperativo más importante de estos tiempos. No hay nada sin organización". Esta idea de controlar a las masas trabajadoras no era ajena al universo nacionalista, aunque Perón logró instalarla como fuerza. Esa convicción lleva a Altamirano a preguntarse: "¿Cómo escapar a la conclusión de que Perón, inclusive a través de su verbo, contribuyó a producir la realidad en nombre de la cual él había explicado la necesidad de una nueva acción del Estado: la 'masa trabajadora' como actor político?"



Viñeta del libro oficial *La Nación Argentina. Justa, Libre y Soberana* (1950)

Sugerimos una posible respuesta. Antes de Perón había multitudes, movilizaciones, sindicatos, militantes y dirigentes, pero ese mundo era un segmento minoritario de la clase trabajadora. La ampliación llegó con Perón y la resolución del problema de las masas abandonadas a su suerte por un Estado liberal, denunciadas como una amenaza para el orden social, hizo que el Estado tomara parte activa en la organización de estas multitudes. La organización sindical es uno de los aspectos más relevantes de la política de masas del peronismo. A partir de ese momento, la historia social y política argentina estará regida "bajo el signo de las masas", y desde 1955, el verdadero dilema político consistirá en resolver la cuestión de la inclusión de las masas peronistas en tiempos de proscripción del justicialismo.

La esfinge argentina, o la querella en torno al Martín Fierro

En 1948 se publican *Adán Buenosayres* de Leopoldo Marechal, *El mito gaucho* de Carlos Astrada y *Muerte y transfiguración de Martín Fierro* de Ezequiel Martínez Estrada. Cabría preguntar: ¿tienen algo en común estos textos? Horacio González al presentar en el año 2008 en la Biblioteca Nacional la muestra *1948. La esfinge argentina*. *Tres libros*, sostiene: "Si la respuesta es afirmativa, sólo puede ser el punto legendario donde los íconos nacionales –tan debatidos– se tornan una sentencia a la que hay que volver con ojos ingenuos cada vez, para saber qué somos junto ellos y también cómo desapegarnos de ellos cuando nos acorralan." Tres libros que no se parecen en nada, y, sin embargo, dice González, "parecen escritos por una sola persona que a la vez los refutaba". Tres libros que interrogan la *esfinge argentina*. Uno, el de Marechal, que mantiene "una cuerda alegorista, bufa y paródica" para dar cuenta de una "búsqueda de fuertes simbolizaciones, que remiten a la literatura universal." Los otros dos libros que giran explícitamente en torno a la figura de Martín Fierro y entablan una secreta querella que trascenderá con mucho al "momento peronista".

Empecemos entonces por *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*. Como dice el propio Martínez Estrada en el Epílogo: "*Martín Fierro* es una obra de fronteras" no sólo por la ubicación geográfica e histórica sino por los elementos que conforman el poema. Una obra difícil de colocar en los anaqueles de los especialistas: "no hay dónde ubicar una obra como *Martín Fierro*". De ahí su singularidad: "pertenece a la sociología, la historia y la literatura que no se enseñan, aunque son las que vivimos". Juicio éste sobre el *Martín Fierro* que se puede usar para presentar el texto de Martínez Estrada ya que se trata de un libro a todas luces inclasificable, imposible de colocar dentro de las

“lecturas obligatorias” de una disciplina en particular. Tanto el título (que nos anticipa que de algún modo Martín Fierro debe volver pero no como la repetición de la barbarie, sino transfigurado bajo una operación de inversión de valor) como el subtítulo: *Ensayo de interpretación de la vida argentina* (que nos coloca ante el desafío de pensar el vínculo entre el poema nacional y la vida en común) nos presentan interrogantes que no cesarán de multiplicarse a lo largo del texto. En efecto, ¿se trata de una relectura del texto de José Hernández, de una nueva interpretación de la vida argentina, o, más bien, de una lectura de la vida argentina a través de una interpretación exhaustiva del texto de Hernández? Por otra parte, ¿qué enigmas encierra la vida poéticamente narrada del gaucho Martín Fierro cuya resolución puede aportarnos claves para entender la vida en común promediando ya el siglo XX? ¿Qué vieja novedad encierra el texto de Hernández respecto de aquellas trabajadas por Estrada en *Radiografía de la pampa* a propósito de Sarmiento y el *Facundo*?

Es del todo imposible resumir las tesis de este enorme libro pero nos gustaría muy brevemente destacar el tratamiento que hace Martínez Estrada de las figuras de Cruz y de Vizcacha, sobre todo porque encuentra en ellos respuestas a un problema central que plantea la vida social y cultural argentina: la distancia entre los ideales y las prácticas. En efecto, ¿quién es Cruz? Es el personaje enigmático del poema, en múltiples sentidos es el doble de Martín Fierro, su reverso, su sombra, dice Martínez Estrada. Su nombre es un enigma: la cruz es el revés de la cara, es el signo con el que firman los analfabetos, es la afrenta y el cadalso. Es el personaje que lejos de ser el héroe que no consiente “que se mate así a un valiente” traiciona a la partida que estaba a su cargo, deja a sus subalternos cuando la partida ya está jugada. Es decir, Cruz lejos de ser un héroe es un traidor y un cobarde que calcula el momento de “dar el salto”. Para Martínez Estrada hay menos un destino que se revela (como creía Borges) que un cálculo de conveniencia para salir de la situación humillante de ser un gaucho-policía. De ahí que sostenga Martínez Estrada: “Es innegable que Cruz ha procedido como un traidor, pues ese puesto debió abandonarlo antes de salir en comisión para la captura; o de tener pensada la traición, debió ponerse al lado del rebelde inmediatamente de llegar y no después de hacer probado qué clase de cuchillero era el tenían que prender”.

Cruz entonces no es el héroe y el amigo, es el traidor y el cobarde, es la cifra incluso de la debilidad de Martín Fierro ya que desde su aparición Fierro queda en manos de su destructor, pierde su fuerza como agonista del Poema. ¿Por qué? Porque Cruz encarna la injusticia, y a diferencia de Fierro carece de conciencia para discriminar el bien del mal. Cruz es el personaje fatídico y trágico del poema, es el instrumento de crucifixión de Martín Fierro. Si Cruz es el

rostro de lo falso en el Poema, el viejo Vizcacha es el rostro de lo verdadero. Martínez Estrada le dedica unos párrafos notables a una figura que para muchos representa una forma de lo monstruoso en el texto:

> "Es un genio en bruto, más cerca de Diógenes y de Crates que del hombre correcto, mutilado y ordinario. Sus actos obedecen a una filosofía pragmática, tan congruente con el mundo en que vive como la de Descartes con el suyo. Razona como si en su cabeza tuviera sesos de zorro, inspirados por los númenes de su mundo solitario y silvestre. Pero esas sentencias que se repelen por obediencia a deberes sociales y éticos que pertenecen a la humanidad pero no al hombre individual, contienen la flor de su experiencia desdichada. Y al aconsejar la desconfianza, el egoísmo, la prudencia y la doblez, es muchísimo más honrado que Martín Fierro cuya palabras no condicen con su experiencia y suenan a sermón preparado de antemano."

Vizcacha tiene "las más altas virtudes del hombre social", dice Martínez Estrada, del santo, el héroe y el sabio, pero todas echadas a perder. No es un monstruo, sino un ser que entiende la sociedad como la misma sociedad le ha enseñado que debe entenderla. Le da sentido al drama de la pampa que Martín Fierro ya no puede darle, al menos el Fierro de la *Vuelta*. Porque la verdad del poema está en la *Ida* que termina con el gaucho cantor yendo a las tolderías. Y la toldería no es cualquier lugar para Martínez Estrada porque en la condición insepulta de lo indio reside la imposibilidad de que triunfe la civilización, siempre vencida por la barbarie que no cesa de retornar.

Ahí vibra un mito que da que pensar, no el mito patriótico escolar que explota los consejos del gaucho vencido. Un mito universal, kafkiano. Como señala María Pia López en "1948. La querella del Martín Fierro", Hernández y Kafka, o mejor, Martín Fierro y K constatan "la condición última de la vida social, la de una injusticia que funciona como destino fatal de los hombres". El descubrimiento de esa familiaridad entre uno y otro es lo que le permite a Martínez Estrada producir un desplazamiento de toda apelación nacionalista del poema y ubicarlo en la lengua y en la historia de los grandes dramas de la condición humana. Pero ese desplazamiento no implicará en modo alguno que pierda su sentido nacional, o su sentido cifrado para pensar lo nacional. Todo lo contrario: el Poema habla al lector de verdades profundas en un lenguaje universal y habla de lo que somos, de las hondas raíces de la injusticia.

Injusticias que en la perspectiva de Martínez Estrada el gobierno que se dice justicialista no hace más que ahondar al instrumentalizar en

su favor formas arcaicas de la barbarie y el caudillismo, que bien lejos están, al menos para este ensayista, de la redención de la clase trabajadora que dicen representar. De ahí que la querella o discusión en torno del *Martín Fierro* y de su interpretación se transforme, casi de inmediato, en una querella respecto del presente.

Así lo entendió el filósofo argentino Carlos Astrada, que ese mismo año publica *El mito gaucho.* Astrada buscará develar el fundamento metafísico de la vida pampeana. En un movimiento de explícitas analogías con el realizado por Lugones en las primeras décadas del siglo XX, Astrada buscará en el *Martín Fierro* los invariantes de la vida comunitaria, la raíz y esencia del hombre argentino. En efecto, la filiación "anímica y espiritual" de nuestro ser, dice Astrada, está ontológicamente ligada a un paisaje cuya vastedad lo conmina a la tarea de enfrentar el enigma de una extensión que se revela elemento constitutivo y determinante de su propia condición. Ante una *naturaleza* que lo arroja fuera de sí a transitar el camino hostil de la errancia melancólica, el gaucho hace *historia* luchando por plasmar los contornos del alma nacional, se abre paso batallando espiritualmente contra una naturaleza cuya oscuridad exige la acerada interpretación de la ley que prescribe su destino. ¿En qué consiste esa *ley* que estructura la deriva de una vida en perpetuo conflicto con la *llanura pampeana*? Por un lado, en el mandato de aprender a orientarse vitalmente en ella, por el otro, en la exigencia de fundar a partir de ésta, una "comunidad soberana", una vida comunitaria auténtica. Se trata, para Astrada de pensar y hacer lo propio sin renunciar a las aspiraciones universalistas del programa *humanista*: humanizar el paisaje, "formando una civilización completa y armónica", y establecer "la fórmula constructiva del destino nacional" en tanto "expresión viva de nuestra idiosincrasia y del anhelo de cimentar una comunidad de hombres, con aliento de eternidad".

Es éste un ideal civilizatorio cuya plasmación exige actualizar la riqueza mítica de quien representa la verdadera cifra del alma argentina y evitar así su cancelación y olvido. Si algo le debemos a José Hernández es el haber escrito el relato poético del itinerario existencial del gaucho, de su estar arrojado en la contingencia de una vivencia precaria y también de su *mítico retorno* porque es precisamente en el retorno, en los consejos de Martín Fierro a sus hijos, que encontraremos, afirmará Astrada, el programa *constructivo* de la vida en común, una verdadera "ética social", "válida para todo tiempo", cuyo centro de gravitación no es otro que el *trabajo*. Trabajar, tal como decía Martín Fierro, es la ley que debe regir los actos individuales para hacer posible la vida colectiva. De ahí que "nuestra comunidad nacional ha de basarse en el trabajo productivo", de ahí que "el destino del pueblo argentino" sea el de ser "un pueblo de trabajadores, bajo la égida de la equidad, de la

convivencia pacífica" y la solidaridad entre hermanos. En la perspectiva de Astrada el mito gaucho y su ley, el *trabajo*, no pueden más que pensarse metafísicamente anudados al *lógos* comunitario que manda la *unión*, la *armonía* y la *solidaridad*. Mito y ley que han logrado revivir, fulgurantes, "un día de octubre de la época contemporánea". Ese día aparecieron en escena para Astrada "los hijos de Martín Fierro que venían desde el fondo de la pampa, decididos a reclamar y a tomar lo suyo: la herencia de justicia y libertad legada por sus mayores".

En las antípodas de la lectura de Martínez Estrada (que encontraba, al menos en parte, la verdad del texto no en los consejos de Martín Fierro sino en la sabiduría práctica del viejo vizcacha) Carlos Astrada afirmará que el 17 de octubre también temblaron las vizcachescas clases oligárquicas que en virtud de su parasitaria posición han extraviado todo sentido de lo nacional y han puesto en peligro al Estado mismo al producir "una parodia de Estado", al negarle la vivificación "que el pueblo argentino, como *natura naturans*" puede otorgarle. El pueblo trabajador en la interpretación de Astrada, lejos de los dobleces que le atribuye Martínez Estrada, es la fuente vivificadora de toda política estatal nacional.

Bibliografía citada en el módulo

- Altamirano, Carlos, *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*, Emecé, Buenos Aires, 2007.
- Astrada, Carlos, *Tierra y figura*, Las cuarenta, Buenos Aires, 2007.
- Astrada, Carlos, *El mito gaucho*, Catari, Buenos Aires 1994 [1964].
- Ballent, Anahí, *Las huellas de la política*, UNQ, Quilmes, 2006.
- Ballent, Anahí, "Perón en la ciudad sin esperanza. La política y las políticas urbanas en Buenos Aires", en Berrotaran, P. Jaureguí, A y Rougier, M (ed), *Sueños de bienestar en la nueva Argentina. Estado y políticas públicas durante el peronismo 1946/1955*, Imago Mundi, Buenos Aires, 2004.
- Bortagaray, Lucía, "Las etapas de la ocupación del territorio argentino", en Roccatagliata (coord.), *La Argentina. Geografía general y los marcos regionales*, Planeta, Buenos Aires, 1992.
- Caraballo, Liliana (y otros), *Documentos de historia argentina (1870-1955),* Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- Caruso, Marcelo, "El año que vivimos en peligro (izquierda, pedagogía y política)", en Carli, S. (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Galerna, Buenos Aires, 1995.

- David, Guillermo, *Carlos Astrada. La filosofía Argentina*, El cielo por asalto, Buenos Aires, 2004.
- Del Carril, Bonifacio, *Juan D. Perón: ascenso y caída*, Emecé, Buenos Aires, 2005.
- Gené, Marcela, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo. 1946-1955*, FCE, Buenos Aires, 2005.
- Germani, Gino, *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Paidós, Buenos Aires, 1962.
- Ghioldi, Américo, *Alpargatas y libros en la historia argentina*, La Vanguardia, Buenos Aires, 1946.
- Golbert, Laura, *De la sociedad de beneficencia a los derechos sociales*, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Buenos Aires, 2010.
- González, Horacio, *Perón. Reflejos de una vida*, Colihue, 2007.
- González, Horacio, *Restos pampeanos*, Colihue, Buenos Aires, 1999.
- Halperin Donghi, Tulio, *Son memorias*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- Halperin Donghi, Tulio, *La larga agonía de la Argentina Peronista*, Ariel, Buenos Aires, 2006.
- James, Daniel, *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*, Manantial, Buenos Aires, 2004.
- James, Daniel, *Resistencia e Integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*, Sudamericana, Buenos Aires, 1990.
- James, Daniel, "El 17 y 18 de octubre de 1945: el peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina", en *Desarrollo económico*, Nº 107, 1987.
- Korn, Guillermo (comp.), *El peronismo clásico (1945-1955). Descamisados, gorilas y contreras*, Paradiso, Buenos Aires, 2007.
- López, María Pia, "1948. La querella del Martín Fierro", en Korn, G. (comp.), *El peronismo clásico (1945-1955). Descamisados, gorilas y contreras*, Paradiso, Buenos Aires, 2007.
- Martínez Estrada, Ezequiel, *¿Qué es esto? Catilinaria*, Colihue /Biblioteca Nacional, Buenos Aires, 2005.
- Martínez Estrada, Ezequiel, *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*, FCE, México, 1948.
- Murmis Miguel y Portantiero Juan Carlos, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.
- Navarro, Marysa, *Evita*, Edhasa, Buenos Aires, 2011.
- Ocampo, Silvina, "Esta primavera de 1945, en Buenos Aires", en *Antinazi*, Nº 40, noviembre de 1945.

- Pastoriza Elisa, *La conquista de las vacaciones. Breve historia del turismo en la Argentina*, Edhasa, Buenos Aires, 2011.
- Perón, Eva, *La razón de mi vida*, Peuser, Buenos Aires, 1951.
- Ramos Mejía José María, *Los simuladores del talento*, Félix Lajouane, Buenos Aires, 1904.
- Sarlo, Beatriz, *La batalla de las ideas (1943–1973)*, Emecé, Buenos Aires, 2007.
- Stiro, Armando, “Las masas argentinas forman sus cuadros”, en *Argentina* N° 2, febrero de 1949.
- Torre, Juan Carlos, “La CGT en el 17 de octubre de 1945”, en Torre, J. C. (comp.), *El 17 de Octubre de 1945*, Ariel, Buenos Aires, 1995.
- Torre, Juan Carlos, *La vieja guardia sindical y Perón. Sobre los orígenes del peronismo*, Sudamericana, Buenos Aires, 1990.
- Velázquez, Guillermo A., *Geografía y bienestar. Situación local, regional y global de la Argentina luego del censo de 2001*, Eudeba, Buenos Aires, 2008.

Foros y actividades

A lo largo del módulo invitamos a los docentes a compartir en una primera instancia (en el foro "En torno al peronismo") sus consideraciones sobre la clase. Para ello les propusimos que seleccionen algún párrafo de la clase que les resulte significativo –ya sea porque consideran que aporta un enfoque que desconocían, o porque discutirían con él, o porque pueden vincularlo con alguna temática a trabajar en el aula, o porque les remite a una situación particular del acontecimiento del 17 de octubre en sus provincias, etc.– y argumenten por qué lo eligieron.

En un segundo momento les propusimos que seleccionen una imagen que consideren significativa para trabajar las tensiones que atraviesan los años de los primeros gobiernos peronistas con sus estudiantes. Ya sea porque resulta un buen recurso didáctico para que ellos empleen en sus prácticas o porque resulta pertinente para abordar alguna cuestión disciplinar que ustedes quieren trabajar en sus clases. Por otra parte, sería muy interesante que esa imagen además sirva para pensar las tensiones del peronismo en el ámbito de sus provincias o localidades.

Las siguientes son algunas intervenciones que tuvieron lugar en los foros y actividades:

La colega **Maria Eugenia Rizzo** propuso unos fragmentos del testimonio recogido por el historiador Daniel James de la trabajadora María Roldán:

Buenos días, frente a los aportes de mis compañeros y compañeras, sólo me queda leerlos y analizar sus reflexiones. Y con ello para no ser repetitiva seleccioné un aspecto de las clases que me resultó significativa se relaciona con la posibilidad de analizar al peronismo desde "las calles". Los fragmentos que seleccioné son de doña María Roldán: unos apelaban a "Alpargatas sí, libros no", los otros invertían los términos y respondían: "Libros sí, alpargatas no". Dice esta activista sindical: "Y así en los tapiales, en las paredes, en donde se hacía propaganda se dibujaba un cerdo, después le escribían Braden, los muchachos argentinos tan malos también, y después en otro se dibujaba a Perón y se le dibujaba una flor al lado, todo eso me acuerdo. Había muchas canciones también, cosas que inventa el pueblo, el pueblo es magistral, pero unas canciones que al final eran pequeños poetas todos, sí, una cosa increíble, unas palabras tan acertadas que caían muy bien".

Y por otro lado seleccioné: "El uso del espacio público a partir de este hecho es transformado en una forma de hacer política y, a su vez, conduce al desarrollo de diversas actividades que tienden a afianzar la propaganda partidaria con el disfrute y la incorporación de nuevos actores sociales, que ahora se hacen visibles para la sociedad porteña tradicional."

Estos dos textos me parecieron interesantes desde lo conceptual para pensar la aparición en la escena pública y política de los sectores populares en este período, pero además desde lo metodológico en la medida en que éstos pueden ser analizados desde "las calles", desde las pintadas, desde los afiches, desde las plazas, desde las "movilizaciones". Pero sobre todo me interesa mucho la aparición a partir de la pintada que creo que puede constituirse en un recurso para el análisis histórico, como también para el trabajo didáctico. Saludos!

Por otro lado, la colega **Mirna Altan** destaca el movimiento de las migraciones internas:

La lectura fue muy interesante, especialmente cuando se describe la ampliación y la consolidación de sistema urbano radial y concentrado que llevó a que las migraciones internas se dirigiesen a las grandes urbes, entre ellas Rosario.

También me pareció importante, al análisis que se realiza sobre la aparición de los obreros como actores políticos desde diferentes autores y enfoques.

Con respecto a Rosario, 1945 fue un año de conflictos sociales. "Las huelgas fueron protagonizadas principalmente por los trabajadores de la carne. Hubo una intensa movilización en el sur de la ciudad en torno a las huelgas de la carne y algunos hechos de violencia generados entre los que sostenían que se debía continuar con los paros y los que no.

El conflicto social se agudizó a mediados de 1945 cuando la Sociedad Rural de Rosario y la Bolsa de Comercio publicaron solicitadas en el diario La Capital *oponiéndose, junto con sus pares nacionales, a la intromisión de la Secretaría de Trabajo y Previsión en la regulación de las relaciones laborales. Buena parte de la Unión Ferroviaria de Rosario quería la huelga del 17, aunque la cúpula votó en contra, los que sí estaban seguros fueron los integrantes del Sindicato de la Carne, porque estaban a favor. En octubre se definieron las posiciones políticas, estos acontecimientos marcaron el trayecto hacia las elecciones de 1946.*

Los properonistas lograron armar una alianza provincial, no así sus opositores, quienes no consiguieron en Santa Fe dar vida a una unidad similar a la Unión Democrática. Los medios de prensa que eran opositores a la candidatura de Perón y lo demostraron durante todo 1945: La Capital, Tribuna *y* El Litoral. *Los laboristas ganaron las elecciones, pero luego tuvieron serios problemas cuando Leandro Meiners, gobernador electo por el colegio electoral, se suicidó".*

Fuente: Menotti, Paulo, "El peronismo y Rosario, una relación entre el amor y la bronca" en Diario del Ciudadano.

Saludos

Alicia Peralta, colega de **Lanús**, provincia de Buenos Aires, afirma:

Hola colegas: La lectura me parece bien interesante, con lo cual elegí dos párrafos, aunque utilizaría todos en mis clases.

El primero es: "La redistribución de la población es el rasgo dominante de la dinámica demográfica que contribuyó a consolidar […] el predominio de la región pampeana. […] El área metropolitana –que ya había aumentado su participación relativa en la distribución de la población a causa de la inmigración europea– recibe los contingentes de la migración interna, que, en el período 1947-60, supera a su crecimiento vegetativo. El desarrollo industrial concentrado en los alrededores de Buenos Aires provoca el crecimiento de los suburbios, consolidándose la conurbanización que

atrae a la población, la cual percibe la diferencia de oportunidades generada por la nueva dinámica del sistema polarizado en el área metropolitana". (Bortagaray. "Las etapas de ocupación del territorio argentino")

Este párrafo en lo particular lo elegí porque evoca la situación de migrantes de muchas familias de los estudiantes que hoy no solo se forman en el instituto de Avellaneda, sino que viven en esta ciudad interactuando en ella con todas problemáticas que presenta en el cotidiano transitarla, una ciudad producto de grandes transformaciones y asimetrías en función de la dinámica económica mundial.

El segundo párrafo es: "El Estado controlaba no sólo la distribución sino también la producción directa de bienes y servicios públicos, merced a la fundación de grandes firmas industriales, la creación de un sector financiero estatal y ciertas expropiaciones a capitales foráneos, fenómenos que permitieron colocar bajo la esfera de los poderes públicos a buena parte de los sectores considerados estratégicos por la cosmovisión dominante". (Gómez Lende y Velázquez, Geografía y bienestar).

Particularmente me interesa este párrafo para comenzar una clase donde los estudiantes puedan establecer relaciones desde lo local entre; los procesos políticos, económicos y sociales que sucedieron en la ciudad de Avellaneda en la Provincia de Bs. As., lugar donde estudian los futuros docentes y donde se han producido profundas modificaciones, para poner en diálogo el ejercicio de un Estado Benefactor que pasa a otro Estado Neoliberal, partiendo de la realidad actual en el análisis de una política neodesarrollista que pone en valor y retoma algunas categorías del gobierno peronista.

Cordialmente

Hubo muchas e importantes intervenciones sobre las actividades. Entre ellas la del colega **Fernando Cea**:

Me parece interesante trabajar con los alumnos del instituto, la imagen tomada del Apartado sobre el Turismo del libro La Nación Argentina Libre, justa y soberana *de 1950. ¿Por qué la elección? En primer término, estoy convencido que permite poner en acto las tensiones que atraviesan la época. En segundo lugar es una pieza de publicidad interesante para ser trabajada en un aula de secundaria. En referencia al tema de las tensiones, imagino el espanto o el asombro que causó, y traigo a colación los cuentos de Cortázar trabajados en la instancia presencial de agosto, la irrupción de otro tan distinto a un mundo al que se consideraba propio. El turismo social impacta sobre las subjetividades de los grupos que*

consideraban como de su pertenencia lugares como Mar del Plata. Creo, que hoy, la configuración, los símbolos y rituales de ocupación del espacio permiten observar esta situación. Desde ya teniendo claro que hago una generalización inexacta, hoy es posible afirmar que las playas del centro son aquellas de ocupación popular, en tanto que las del sur se corresponden con la de sectores más acomodados. En cuanto al uso de las imágenes en educación secundaria, es más que factible identificar elementos de esta en la publicidad estatal que llega a través de los medios de comunicación y agregaría a estos fines y para poder realizar una comparación completa, la imagen del contrera tomada de la revista PBT *de 1947. A modo de cierre […] adjunto una foto que tomé en un pueblo de Quebrada de Humahuaca cuyo nombre no recuerdo. Es una puerta sobre la que un pintor anónimo escribió solamente Viva Perón. Llama la atención y emociona, quizás nunca leyó* La razón de mi vida*, pero seguramente sabe de qué se trata.*



Portón con intervención

La colega **Candela Seghesio** de **Villa Ángela**, Chaco, vincula la dimensión territorial al análisis histórico:

La imagen seleccionada corresponde al actual establecimiento educativo perteneciente a la Escuela de Educación Primaria N ° 11 de la ciudad de Villa Ángela, provincia del Chaco. Y se tomó como referencia esta temática porque la fecha de funcionamiento del actual edificio data de 1951, y que según allegados al tema el inmueble fue construido con el Plan Quinquenal de la primera Presidencia de Juan Domingo Perón. Cabe recordar que si bien esta escuela se fundó en 1917, su edificio actual como, muchas otras de la localidad, surgen en el contexto del peronismo

Otro dato importante es que nuestra provincia del Chaco hacia el año 1946, que corresponde al Primer Gobierno de Perón, presenta varios proyectos de ley a fin de lograr la "Provincialización" del Chaco, que en esos momentos conformaba el grupos territorios nacionales junto con La Pampa, Misiones, Rio Negro, y Chubut. Finalmente y ante tanta puja de intereses ante su sanción, una delegación de esta provincia viaja a entrevistarse con el Presidente Perón y su esposa Eva Duarte, quienes le solicitan su intervención en el Congreso Nacional. Paso siguiente el poder ejecutivo la promulgó el 8 de Agosto de 1951. Recién en diciembre de ese mismo año tomó el nombre de Provincia Presidente Perón. Esta situación perduró hasta la Revolución de 1955, que entre sus medidas decide dejar sin efecto el nombre de Presidente Perón sustituyéndolo por el nombre que tenían como Territorios Nacionales, es decir, provincia del Chaco.



Escuela

Respecto de la importancia de lo local en el análisis histórico dice **María Eugenia Zaragozi**, colega de **Santa Fe**:

Hola: de nuevo me interesa lo local, como en el resto de las propuestas de trabajo realizadas. Y Perón ¿llegó a Santa Fe? ¿Cómo fue su recibimiento en Rafaela? Porque siempre los personajes de la política nacional se los presenta como desde y para Buenos Aires, o lejanos. Mi interés en las imágenes que adjunto se debe a que sirvan de motivadoras para que los alumnos investiguen quiénes eran los personajes que acompañan al líder, cuál fue su rol en la vida pública, cómo se lo recibió en su llegada en la ciudad, qué actos se realizaron, quiénes gobernaban en ese momento en la provincia y el municipio, qué sectores participaron de los actos, etc. También me parece interesante trabajar la importancia de la propaganda partidaria y lo simbólico de la presencia en los distintos lugares de la nación, el

acercamiento a los sectores populares, y el efecto que generaba la presencia de Perón y Evita.



Perón y Evita en Santa Fe

Módulo *"1976. La Dictadura"*

El último módulo de este Ciclo implica un desafío de comprensión. Las distancias respecto de los acontecimientos se acortan y empezamos a formar parte con mayor o menor cercanía temporal y/o afectiva de los sucesos que estudiamos. En el caso de la dictadura militar que se inicia el 24 de marzo de 1976 es preciso hacer un esfuerzo aún mayor que en los módulos anteriores, porque nos exige combinar la condena ética respecto de lo sucedido en esos años con un profundo deseo de comprensión. En efecto, ¿cómo comprender el horror de la desaparición y la masacre de miles de compatriotas a manos de un Estado que organizó una máquina clandestina de muerte y terror extendida a todo el territorio nacional? ¿Cómo comprender el despliegue temerario de ese poder que empieza a declinar con la derrota de Malvinas, pero que ha dejado marcas tan profundas en la comunidad, a tal punto que todavía siguen los juicios por *verdad, memoria y justicia*? ¿Cómo comprender, en fin, a dos años de

cumplirse 40 años del golpe, que los verdugos no hablen, que haya que seguir luchando para restituir identidades de personas que fueron robadas a sus familias de origen en aquellos años? El desafío es mayor porque toca una fibra sensible para la transmisión de saberes en tanto implica combinar responsabilidad civil con conocimiento de lo histórico social. En este sentido, todos los materiales que ponemos a disposición para la discusión están orientados por esa sed de comprensión que nos anima desde el comienzo del Ciclo, pero con la advertencia de que se trata de un trabajo que requiere, quizás más que los otros, de la observancia y cuidado colectivos.

Acontecimiento: en torno a la Dictadura

Haciendo zoom sobre América Latina y el mundo

En esta clase ensayaremos otro modo de abordar el acontecimiento. Vamos a inscribir en un plano regional y mundial esa mañana del 24 de marzo de 1976, cuando la Junta Militar de las Fuerzas Armadas dio un nuevo golpe de Estado interrumpiendo el mandato constitucional de María Estela Martínez de Perón.

Es como si frente a la evidencia que han dejado los años del horror que instaló la dictadura, que en un primer momento no nos permiten pensar por su abyección, tratásemos de mirar alrededor para buscar explicaciones que nos posibiliten desandar las preguntas iniciales; acerca de cómo comprender y cómo ayudar a nuestros estudiantes a posicionarse a la hora de la transmisión de este pasado reciente. A modo de zoom inverso, ampliamos la lente y primero observamos alrededor, en los otros países del Cono Sur, para ver en ellos la oleada de dictaduras que venían sucediéndose desde mediados de la década de 1960.

En Brasil, en 1964, el presidente Joâo Goulart fue derrocado por sectores militares que instalaron una dictadura duradera hasta 1985 mediante la que evitaron por todos los medios una vuelta al nacionalismo populista de la época de Getulio Vargas. En Argentina, ya en 1966 se había producido el golpe de Estado encabezado por el general Onganía que derrocó al presidente electo –con proscripción electoral de candidatos del peronismo que regía desde al año 1955– Arturo Illia. En Chile, el sangriento golpe del 11 de septiembre de 1973 contra el presidente constitucional socialista Salvador Allende llevó a Pinochet (con el desembozado apoyo de la embajada de Estados Unidos) al gobierno hasta 1990 (y continuó como Jefe del Ejército hasta 1998). En Uruguay, el gobierno de Bordaberry, candidato del tradicional Partido Colorado, ejerció el poder vaciando de contenido institucional al sistema democrático a través de un

conjunto de medidas que llegaron a la disolución de las cámaras representativas. Paraguay, mientras tanto, continuaba sojuzgado por un gobierno autoritario al mando del general Stroessner desde 1954.

Todas estas dictaduras se caracterizaron por la voluntad de permanencia y de transformación de largo alcance de los distintos planos de lo social: la política, la economía, la cultura. También, todas ellas practicaron el terrorismo de Estado como elemento constitutivo de dominación. Por último todas implantaron una serie de reformas económicas de corte neoliberal que desmantelaron los Estados de Bienestar preexistentes y fijaron como patrón de acumulación económica al capital financiero.

¿Qué explica estas regularidades? ¿Cómo interpretar la reiteración de este patrón represivo en el Cono Sur?

Para comenzar a responder estas preguntas es necesario seguir abriendo el zoom y observar la situación económica internacional (cosa que haremos en el siguiente apartado) y el contexto mundial de la Guerra Fría, esa latente confrontación instalada luego de la Segunda Guerra Mundial, que alineó a gran parte del mundo bajo la órbita del capitalismo y del socialismo. En este contexto, la estrategia de Estados Unidos hacia el mundo socialista fue el bloqueo y hacia el mundo no socialista, particularmente América Latina, la denominada Doctrina de Seguridad Nacional.

Esta doctrina nunca escrita como tal y cuya existencia permite comprender esa regularidad que encontramos en las dictaduras de Sudamérica, se basaba en la idea de que la expansión soviética no era territorial sino que por el contrario se trataba de una penetración ideológica que tenía la capacidad de enquistarse en el interior de la sociedad. Para defenderse de tal amenaza, no alcanzaba que la civilización occidental librara una guerra estrictamente militar territorial sino que la persecución debía ser en todos los órdenes de la vida social: cultural, educativo, económico, político. Particularmente, en relación con América Latina –considerada por EE.UU. desde inicios del siglo XX su "patio trasero"– la Doctrina de Seguridad Nacional consistía en fortalecer sus fuerzas militares y paramilitares para constituir su seguridad interna.

Es que a partir del triunfo de la Revolución Cubana en 1959, la existencia de movimientos revolucionarios que desafiaban el orden socio económico establecido en la región tenía a los gobiernos de EE.UU. en estado de disposición a la intervención. El temor del entonces llamado Primer Mundo –y de su comando más o menos explícito, los EE.UU.– frente a una expansión del socialismo en América Latina crecía con fuerza. Lo que hizo recrudecer este temor y pasar a la acción con políticas anti-insurgentes fue la coyuntura específica que el historiador Eric Hobsbawn llamó en su libro *Historia*

del Siglo XX la “segunda” guerra fría. Leamos la siguiente cita del historiador británico:

> “A mediados de los años setenta el mundo entró en lo que se ha denominado la «segunda» guerra fría, que coincidió con importantes cambios en la economía mundial, el período de crisis prolongada que caracterizó a las dos décadas a partir de 1973 y que llegó a su apogeo a principios de los años ochenta. Sin embargo, al principio el cambio de clima económico apenas fue apreciado por los participantes en el juego de las superpotencias, salvo por el brusco tirón de los precios de las fuentes de energía provocado por el certero golpe de mano del cártel de productores de petróleo, la OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo), uno de los acontecimientos que parecían apuntar hacia un debilitamiento de la dominación internacional de los Estados Unidos.”

En efecto, la “crisis del petróleo” de 1973 provocada por el alza de precios del crudo por los países productores de Medio Oriente precipitó una crisis en el sistema capitalista que aún hoy sigue resonando y que desandaremos más adelante. No obstante, como solemos afirmar en este ciclo, lo social no se despliega sólo en una de sus dimensiones: fue la crisis política atada a la crisis del petróleo lo que dio espacio a esta etapa segunda de la guerra fría. Sigamos leyendo a Hobsbawn en un extenso pero fundamental fragmento:

> “Pero dejando aparte la economía, dos acontecimientos interrelacionados produjeron un aparente desequilibrio entre las superpotencias. El primero fue lo que parecía ser la derrota y desestabilización de los Estados Unidos al embarcarse en una guerra de importancia: Vietnam desmoralizó y dividió a la nación, entre escenas televisadas de disturbios y de manifestaciones antibélicas; destruyó a un presidente norteamericano; condujo a una derrota y una retirada anunciadas por todo el mundo al cabo de diez años (1965-1975); y, lo que es más importante en este contexto, demostró el aislamiento de los Estados Unidos […].
>
> Y, por si Vietnam no hubiera bastado para demostrar el aislamiento de los Estados Unidos, la guerra del Yom Kipur de 1973 entre Israel, convertido en el máximo aliado de los Estados Unidos en Próximo Oriente, y las fuerzas armadas de Egipto y Siria, equipadas por la Unión Soviética, lo puso todavía más de manifiesto […]; pero no hizo cambiar de opinión a los aliados de los norteamericanos, más pendientes del suministro de crudo de Próximo Oriente que de apoyar una jugada de los Estados Unidos que, según Washington sostenía,

con poco éxito, era esencial en la lucha global contra el comunismo. Y es que, mediante la OPEP, los países árabes de Próximo Oriente habían hecho todo lo posible por impedir que se apoyara a Israel, cortando el suministro de petróleo y amenazando con un embargo de crudo. Al hacerlo, descubrieron que podían conseguir que se multiplicara el precio mundial del petróleo. Los ministros de Asuntos Exteriores del mundo entero tomaron nota de que los todopoderosos Estados Unidos no hicieron ni podían hacer nada al respecto. Vietnam y Próximo Oriente debilitaron a los Estados Unidos, aunque no alteraron el equilibrio global de las superpotencias ni la naturaleza de la confrontación en los distintos escenarios regionales de la guerra fría. No obstante, entre 1974 y 1979 surgió una nueva oleada de revoluciones por una extensa zona del globo La coincidencia de esta tercera oleada de revoluciones mundiales con el fracaso y derrota públicos de los norteamericanos fue lo que engendró la segunda guerra fría […]. En esta etapa los conflictos se dirimieron mediante una combinación de guerras locales en el tercer mundo, en las que combatieron indirectamente los Estados Unidos, que evitaron esta vez el error de Vietnam de comprometer sus propias tropas."

Luego del fin de la Guerra de Vietnam, EE.UU. se involucró más directamente en los ejércitos de las naciones latinoamericanas en el nombre de la defensa hemisférica. Sus estrategias tendieron a fortalecer a los sectores del establishment de los países latinoamericanos que apoyaron o promovieron las dictaduras, y cubrieron un abanico que iba desde el adiestramiento de cuadros militares latinoamericanos hasta el reconocimiento en el concierto de las naciones a los gobiernos dictatoriales, pasando por intervenciones diplomáticas en asuntos internos. En este sentido, el apoyo de la CIA (Agencia Central de Inteligencia de los EE.UU.) al denominado Plan Cóndor es un claro ejemplo del despliegue de estas estrategias.

El Plan Cóndor consistió en una operación organizada a mediados de los años 70 por Servicios de Inteligencia de Argentina, Chile, Brasil, Paraguay y Uruguay. Sus objetivos eran intercambiar información sobre insurgencia, capturar prisioneros políticos en caso de que escaparan de los países de origen, llevar adelante operaciones en común contra personas consideradas enemigas internas, entre otras cosas. En este Plan participaron fuerzas militares como así también paramilitares, creando una suerte de región liberada, en la que no regía el estado de derecho. La CIA colaboró en la coordinación del Plan y en la formación de agentes secretos en la base militar estadounidense de Panamá.

Desindustrialización y marginalidad

En el apartado anterior señalamos que las dictaduras del Cono Sur a mediados de los 70 comparten algunas características semejantes. En este sentido Argentina, al igual que gran parte de los países latinoamericanos, comienza a transitar un período de transformaciones profundas que llevan al desmantelamiento de las bases políticas y económicas que habían funcionado como aglutinante social durante décadas. Es que el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 actúa, siguiendo ideas de Maristella Svampa, como punto de inflexión definitivo en un doble sentido: por un lado, mediante el terrorismo de Estado, que apunta al exterminio y disciplinamiento de vastos sectores sociales movilizados; por el otro, por la puesta en marcha de un programa de reestructuración económico-social que provoca hondas repercusiones en la estructura social y productiva.

¿Cuál es el objetivo de ese programa de restructuración económica-social llevado adelante por el gobierno de facto? Dicho rápidamente: el desmantelamiento del sistema sustitutivo de importaciones y de las políticas del Estado de Bienestar.

Al analizar las consecuencias del nuevo contexto económico internacional derivado de la crisis del 73 en las economías argentina y latinoamericana, el economista Aldo Ferrer propone que en la década de 1970 se consolida una revolución conservadora a nivel mundial, enmarcada en la figura de los presidentes Thatcher y Reagan que pone al mercado como eje organizador de las relaciones de dominación entre los Estados, llevando a la desactivación de las intervenciones públicas e instalando el paradigma neoliberal como la verdad revelada para las periferias del sistema, entre ellas América Latina. (Ferrer, *Vivir con lo nuestro*).

A mediados de los 70 el capitalismo inicia una nueva fase en la que se define un mapa mundial más tecnificado, articulado por las grandes corporaciones trasnacionales y los organismos de crédito internacional que comienzan a intervenir en las decisiones político-económicas de los países más dependientes. El incremento de la deuda externa de estos países absorbe los excedentes de petrodólares que habían sido puestos en la burbuja financiera por los productores de petróleo, que ante la imposibilidad de inversión en sus países de origen incrementan la banca internacional. Pero más allá de los condicionantes de la nueva fase del capitalismo, tal como proponen Guillermo Velázquez y Sebastián Gómez Lende, Argentina en su conjunto exacerba su subordinación con respecto a los centros de poder y riqueza a escala mundial gracias a la política económica de Martínez de Hoz, que reorganiza los flujos financieros y comerciales hacia la especulación, reabre al país a una ola importadora sin precedentes y promueve la expansión de la deuda externa. "La deuda externa argentina se quintuplicó, gracias a la

estatización de los pasivos empresarios, proceso usufructuado por grandes grupos económicos diversificados y firmas subsidiarias de corporaciones transnacionales que de ese modo se apoderaron de una ingente masa de recursos públicos.” (Velázquez, *Geografía y bienestar*)

Así, Argentina comienza una etapa caracterizada por la concentración y dependencia económica, la contracción del Estado y retiro de sus funciones distributivas, la diferenciación y segmentación del mercado de trabajo, el congelamiento salarial, la eliminación de los precios sostén y la liberalización de los precios, la reforma arancelaria y financiera, un tipo de cambio sobrevaluado, que junto a la interrupción de los programas de colonización y reforma agraria, condujeron a un significativo incremento de la precarización laboral y el desempleo, la caída generalizada del ingreso y un aumento considerable de la pobreza.

La política económica de la dictadura inicia un proceso que sólo finalizará hacia 2001, motivo por el cual muchos teóricos llaman a las tres primeras décadas desde la reapertura democrática “posdictadura”. En estas décadas la figura del Estado deja de ser el pilar fundamental de la economía nacional y reduce en forma drástica su participación en la producción de bienes y servicios y su papel inversor. Al mismo tiempo, la función social que desempeñaba se desintegra, reduciendo de manera considerable los mecanismos elementales de protección que tienen los grupos sociales más necesitados. La puesta en marcha de políticas de ajuste se plasma en el incremento de la pobreza crítica, con altos niveles de indigencia en amplios sectores de la población, junto a la heterogeneización de |la misma, con la incorporación de las capas medias empobrecidas o nuevos pobres, a los preexistentes pobres estructurales.

Acompañando este proceso, y como consecuencia del mismo, se produce un deterioro en la calidad de vida de amplios sectores de la población, que al no cubrir adecuadamente sus necesidades básicas se ven obligados, por la escasa posibilidad que tienen de revertir tal situación, a vivir en condiciones de carencia. En tal sentido, se desvirtúa la legitimidad de la igualdad ciudadana y se territorializan y profundizan las distancias sociales dentro de la sociedad argentina. Estos cambios en las relaciones de los pobres con los principales circuitos económicos y sociales transforman su posición en la estructura social, y al mismo tiempo desencadenan procesos de reproducción de la pobreza que la hacen no sólo extensa sino también resistente en el sentido de su relativa permanencia e inmunidad.

Construyendo el "homo economicus" neoliberal

Cuando analizamos la política económica de la junta militar que usurpa el poder en 1976, no podemos dejar de remitirnos a Rodolfo Walsh y a su *Carta Abierta a la Junta Militar*. Es que en su denuncia se enumeran las tempranas consecuencias de una transformación que aún hoy está presente. La propuesta es invitarlos a pensar la economía de la época a través del análisis de propagandas oficiales, publicidades y solicitadas que refuerzan y pretenden dar sustento ideológico a los cambios impulsados por el ministro de Economía de la dictadura, José Alfredo Martínez de Hoz.

Uno de los objetivos declarados por las autoridades de la época era modificar las conductas de los individuos a fin de transformarlos en consumidores racionales, que, al ser esclarecidos acerca de las leyes de los mercados, podrían a través de sus conductas y elecciones promover el correcto funcionamiento de la economía. La responsabilidad era grande y requería de un cambio profundo de mentalidad, cambio que produciría la emergencia de lo que el sociólogo Daniel Fridman denomina "homo economicus". Estaríamos hablando de aquel sujeto que abandona todo compromiso de acción social e identificación colectiva (en términos de clase o grupo identitario) para pasar a desenvolverse como átomo individual de una sociedad de oferentes y demandantes que garantizan el buen funcionamiento económico.

Antes de avanzar en el análisis, debemos detenernos en la política comunicacional de la última dictadura. Sin lugar a dudas, sus acciones en este campo marcan un cambio cualitativo con respecto a los gobiernos anteriores. Apoyados en agencias de publicidad –locales y extranjeras– que diseñan campañas para mejorar la imagen del gobierno, inician la difusión de una serie de propagandas que tienen variados objetivos, coincidiendo todas en la condena del accionar de los actores responsables del pasado conflictivo y reivindicando en el presente la "paz ganada" y las políticas motorizadas para obtener ese triunfo. Si la eficacia de una propaganda gubernamental se pudiera medir sólo a partir del registro guardado en la memoria de aquellos a quienes estaba destinada, coincidiremos en lo mucho que impactaron en la opinión pública y en lo eficaces que resultaron. Aún hoy las mencionamos y forman parte del recuerdo de aquellos años oscuros.

La primera imagen en la que nos detendremos formó parte de una campaña llevada a cabo para avalar la apertura económica.



Propaganda televisiva oficial emitida durante la dictadura.
Puede verse en
<https://www.youtube.com/watch?v=nZ_DqGEEm1U>

La recordada “publicidad de la silla” duraba menos de un minuto y allí se expresaban los efectos “virtuosos” de una apertura comercial que significó el principio del fin de la industria nacional. El ánimo del consumidor víctima de la mala calidad de la producción nacional cambiaba abruptamente cuando irrumpían las sillas importadas, que anunciaban una seria advertencia a los fabricantes nacionales. Deberán modernizarse y mejorar o el consumidor racional optará por una oferta de mayor calidad. Nada mencionaba la publicidad acerca de la falta de crédito del sector industrial o la tasa de interés usuraria que impedía cualquier préstamo para la actividad productiva. De lo que se trataba era de enfatizar un cambio de conducta.

Por esa época, la Sociedad Rural Argentina publicaba en todos los diarios de circulación nacional una célebre solicitada, en tanto expresaba la opinión de la representante más conspicua del poder económico tradicional. Institución fundada en 1866, entre otros, por el señor José Toribio Martínez de Hoz, bisabuelo del ministro, la fuerza del sello y la prosapia amplifican la palabra pública tomada a través de la solicitada, permitiéndonos deducir las alianzas de clase que sostuvieron a las dictaduras militares que a partir de 1955 intentaron gobernar al país.

En la solicitada, la corporación de la oligarquía terrateniente desgranaba todos los argumentos que históricamente venía

esgrimiendo a favor de las políticas del libre mercado, aunque en este caso reafirmando su apoyo al "proceso" iniciado el 24 de marzo de 1976. La libertad económica requiere de ciertos sacrificios y la Sociedad Rural lo dejaba muy claro.

> "En efecto, debemos desarmar el andamiaje creado por casi 35 años de una lenta pero sistemática estatización socializante, que en definitiva ha demostrado su fracaso al empobrecernos a todos y al no haber dado los frutos que algunos sectores ansiosos, confundidos o equivocados, esperaban de su aplicación. Este proceso requiere el apoyo y sacrificio de todos los sectores, sacrificio que deben hacer no sólo los empresarios y los obreros, sino especialmente el Estado, dando el ejemplo a través del reordenamiento presupuestario que ya ha comenzado, la liquidación de las empresas estatales y el redimensionamiento de la burocracia."

A la consabida crítica al sobredimensionamiento del Estado, se sumaban los tópicos de pedidos de sacrificios a los empresarios y a los sectores obreros (recordemos que los últimos ya en el primer año habían visto caer el poder de compra de sus salarios un 40 por ciento). Una moderna economía de mercado requería sacrificios. Nunca más acertada otra de las frases célebres del ministro de economía de la dictadura: "Achicar el Estado es agrandar la Nación".

Los asentamientos de la exclusión

Chapas, tierra y bicicleta se conjugan en la imagen que elegimos para este apartado, que condensa la precariedad del asentamiento de la villa 31 en la ciudad de Buenos Aires y expresa los contrastes que territorializan las desigualdades del sistema capitalista y las políticas de Estado que desde 1976 comenzarán a delinear el neoliberalismo económico, que en el discurrir de los años irá calando y desmantelando las estructuras del Estado Benefactor y que se traducirá en la fragmentación social más cruda y excluyente que atravesó nuestro país.



La villa 31, expresión de una frontera (barrio de Retiro, Ciudad de Buenos Aires)

La ciudad, por su naturaleza, constituye un espacio de concentración en sentido amplio, en donde se desarrollan las más disímiles actividades económicas, culturales, políticas, financieras; en ella viven e interactúan, entre el consenso y el conflicto, multitudes de hombres y mujeres que construyen sus identidades en relación con esos otros con los que conviven. La ciudad es y ha sido el ámbito en el cual se forjan y expanden, a lo largo de la historia, los derechos ciudadanos, pero también es el lugar en el que se han materializado los contrastes que expresan las desigualdades y distancias sociales.

Producto de las migraciones internas –y con posterioridad desde países limítrofes– que el modelo de sustitución de importaciones impulsó desde la década del 30, los asentamientos espontáneos comenzaron a engrosar las periferias de los grandes centros urbanos en un habitar transitorio que se transformaría en la residencia definitiva de sus pobladores tras el período de desindustrialización iniciado a mediados de la década del 70, y se constituiría en la experiencia viva de la marginalidad y la segregación socioespacial. Esta fotografía muestra una de las villas ya tradicionales de la ciudad de Buenos Aires y expresa una frontera de delimitación clara, transferible a tantos asentamientos similares que comenzaron a gestarse en torno a las grandes centros urbanos, y que albergan también áreas construidas bajo los patrones de la modernidad, zonas luminosas que en esta postal se elevan por el cielo como gigantes del

mercado y las finanzas que miran desde arriba las zonas opacas, oscuras y temidas, enfrentando la riqueza y opulencia a la precariedad de la vida (Ziccardi, "Las ciudades y la cuestión social").

En estos espacios urbanos segregados, los grupos sociales construyen representaciones que se sustentan en una configuración territorial particular, que sirve de soporte a una red de relaciones que se establecen entre los integrantes del grupo y con el resto de la sociedad. Aquí se vive y se siente un poderoso estigma asociado a la residencia en estos espacios restringidos, los "barrios de exilio", en los que quedan cada vez más relegadas las poblaciones condenadas a la superfluidad por la reorganización posfordista de la economía y del Estado (Wacquant, *Parias urbanos*). El creciente aislamiento que sufren los sectores más carenciados de la sociedad, como consecuencia de la segregación del mercado de trabajo y de la auto-separación de los sectores medios, se traduce en el distanciamiento territorial y en la construcción de enclaves y barreras simbólicas que institucionalizan la falta de prestigio social de los pobres y de los territorios en los que éstos habitan.

En el período iniciado por la última dictadura militar las transformaciones urbanas estarán enfocadas en los cambios en el modelo económico y político; la planificación y el control primarán por sobre las políticas sociales. Luján Menazzi Canese afirma que las primeras medidas tomadas por la Municipalidad de Buenos Aires en estos años fueron la limpieza de frentes de edificios públicos y privados, la reparación de aceras y la prohibición de venta de productos en las vías públicas, poniendo de manifiesto ciertos lineamientos del régimen que luego cobrarían más sentido: el cuidado higiénico y estético y la búsqueda de orden (Menazzi Canese, "Ciudad en dictadura"). Las principales modificaciones encuentran marco legal en el nuevo Código de Planeamiento Urbano de 1977, que será el fundamento de una reorganización de la ciudad que beneficiará a los sectores altos y medios altos en detrimento de los sectores populares.

"Algunas de las normas del Código implicaban acciones directas por parte de la Municipalidad, como el Plan de Autopistas y los ensanches de calles y avenidas, otras implicaban restricciones que en los hechos también tenían impacto directo sobre la ciudad, como la prohibición de ciertas industrias y actividades en la ciudad o su restricción estricta a ciertas zonas muy limitadas. (E)fectos concretos del código: el encarecimiento de los terrenos alentado por la reducción del FOT, la restricción severa de las actividades industriales incentivando y profundizando el proceso de desindustralización en correlato con las políticas económicas, la orientación de la ciudad hacia un perfil

residencial, de servicios y negocios en lugar de un perfil productivo, y que se privilegiaran equipamientos y grandes obras para las clases medias y medias altas (como las autopistas, estacionamientos, ensanche de calles y avenidas, destinadas a los propietarios de automóviles) al tiempo que se restringían las fuentes de trabajo y supervivencia de los sectores populares (tanto las industrias formales como aquellas informales ligadas a la basura)." (Menazzi Canese, "Ciudad en dictadura")

Esta política urbana llevará a la intervención y segregación del espacio. Mientras que los asentamientos villeros próximos a la capital sufrían el desalojo y destrucción de las viviendas y sus pobladores eran obligados a trasladarse a sus provincias o países de origen o a la provincia de Buenos Aires, el embellecimiento del centro y las grandes avenidas –que incrementó cuantiosamente la deuda pública– daban la impresión de estabilidad y prosperidad.

De esta manera, la implementación de políticas de planeamiento urbano desde mediados de los 70 llevó a la mayor inestabilidad de sectores enteros de la población y zonas enteras de la ciudad; los barrios de la periferia fueron los primeros en experimentar la retirada estatal, ya sea en el sistema educativo o de la salud, la seguridad o el transporte, los servicios urbanos o la administración. Se estableció entonces una nueva relación entre estos grupos sociales desprotegidos y el Estado, basada en el conflicto por la distribución de una ayuda social cuyos recursos son tan indispensables como escasos e insuficientes (Merklen, *Pobres ciudadanos*). En tal sentido, se desvirtúa la legitimidad de la igualdad ciudadana y se territorializan y profundizan las distancias sociales dentro de la ciudad, pero, a la vez, aparecen resistencias que gradualmente irán conformando novedosas formas de ciudadanía social.

La destrucción de una ciudad: el caso Federación y Salto Grande

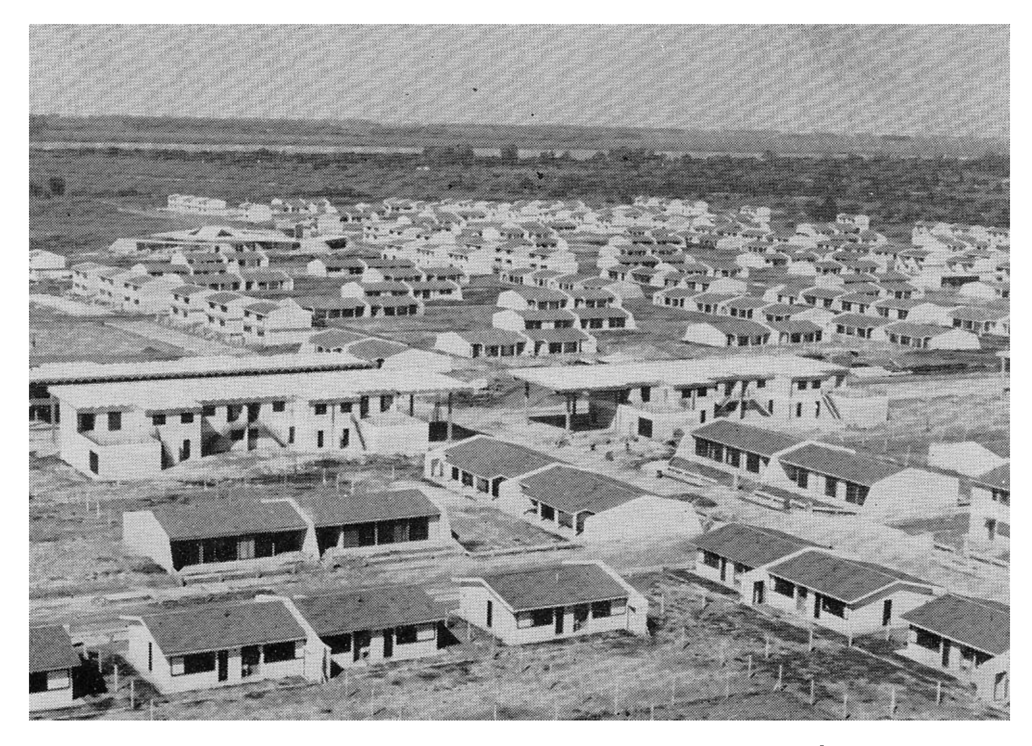
La inauguración definitiva de la ciudad de Federación, en la provincia de Entre Ríos, fue el 25 de marzo de 1979, pero sus habitantes son federaenses desde mucho antes. En efecto, hay una Federación previa que fue enteramente demolida y sus restos tapados por el embalse que alimenta la central hidroeléctrica de Salto Grande. La construcción de la nueva Federación y el complejo proceso de relocalización de sus habitantes son los temas del film documental *Construcción de una ciudad* (2008) de Néstor Frenkel.

A través de una selección acertada de testimonios y de una mixtura de imágenes que van de los archivos familiares (auténticos

bargueños de la memoria de la ciudad vieja) hasta registros de clases de gimnasia acuática en el actual parque termal, *Construcción de una ciudad* muestra las distintas capas históricas y los tránsitos tanto reales como simbólicos que padecieron los federaenses cuando debieron abandonar sus hogares para trasladarse a la ciudad nueva a pocos quilómetros de su antiguo emplazamiento. Lo que podría ser narrado como una épica es, no obstante, mostrado en este documental con un humor que de tan fino y tan tierno va transformándose en un sentir muy cercano a la tristeza. Aun a los pobladores más celebratorios del supuesto progreso que significó para ellos la relocalización de su ciudad se les escapa una amargura al hablar y dejan ver el desgarrón de sus vidas cuando anudan recuerdos que los llevan hasta la década del setenta.

En la película de Frenkel, los federaenses son de carne y hueso cuando exhiben sus sentimientos pero se vuelven espectrales cuando simplemente se desplazan por la ciudad. Con un (sólo en apariencia) cándido recurso técnico, la película los muestra apareciendo y desapareciendo: en un plano de cámara fija vemos el frente de una casa, que podría ser el de cualquier otra pues las casas se asemejan hasta la indistinción, lentamente se va materializando una persona que se presenta frente a cámara y de la que vamos escuchando su testimonio: nombre, ubicación del domicilio en la ciudad nueva, relato de su experiencia interferido por algún acto fallido o pespunteado por alusiones directas al desarraigo. El personaje termina de hablar y va esfumándose gradualmente hasta desvanecerse por completo. Los vecinos que sencillamente transitan por calles y veredas tienen el mismo tratamiento visual: se revelan paseando un perro o andando en bicicleta y, antes de salir del cuadro, desaparecen en un fundido con el decorado, que –en este caso– es la ciudad real de Federación: "ciudad fantasma" o "que parecía un campo de concentración cuando llegamos", dice uno de sus habitantes al aludir el paisaje con el que se encontraron cuando fueron trasladados desde la vieja Federación a la nueva. La idea de lo descarnado y el concepto mismo de la desaparición están en el filme desde el primer testimonio. Es el caso el de un aficionado super-ochista que registró cada rincón de "una ciudad que iba a desaparecer". Como puede verse, toda la familia de palabras que el espectador argentino actual identifica en el campo semántico del terrorismo de Estado salpica el discurso de los federaenses. La habilidad del director está en haber logrado que esas palabras salieran de la boca de sus entrevistados sin necesidad de inducir una respuesta por la vía de la pregunta capciosa ni de deducir una conclusión desanclada de los enunciados particulares. A todo esto, ninguno de ellos, de los entrevistados, se ha propuesto articular un discurso literalmente político pero, de hecho, hablan una lengua política de gran complejidad pues desnuda las pasiones que han sedimentado en las palabras bajo capas de resignación y miedo.

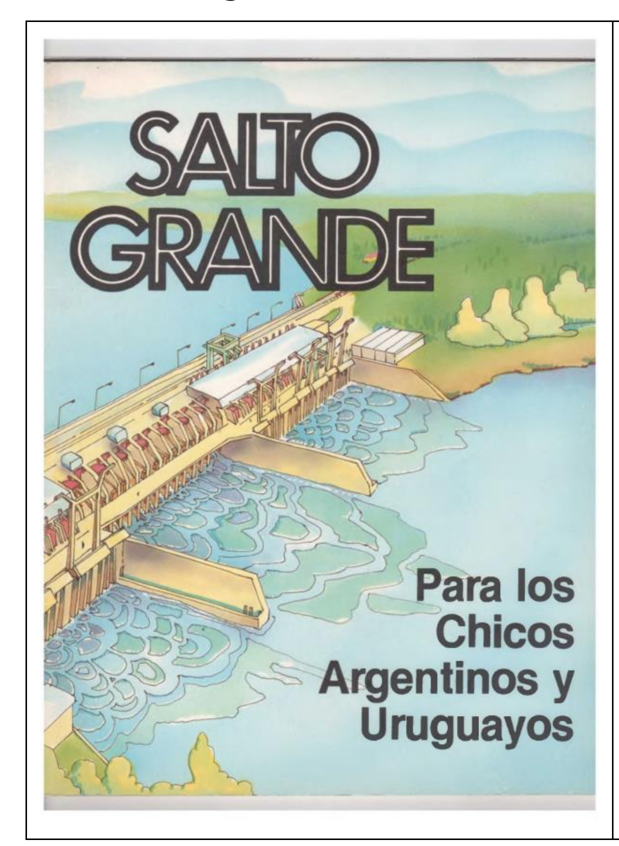
Construcción de una ciudad implica la entera desaparición de otra bajo el agua del río Uruguay, detenido ahora por una obra pública de envergadura que, como reza el viejo spot institucional que vemos en el televisor de uno de los entrevistados, provee de “energía para dos naciones”. En esa publicidad de tono marcial que data de la época de la relocalización de Federación pueden verse explosiones, que supuestamente representan el esfuerzo humano para el encauzamiento de la naturaleza, y escucharse giros tales como “se libra la batalla del hormigón” o “es una guerra por la paz”, en referencia a las trabajosas jornadas de concreción del dique y la represa hidroeléctrica. En el discurso oficial, el proyecto principal es, a todas luces, Salto Grande. La desaparición de la vieja Federación, apenas un sacrificio ineludible. El río será su cementerio. ¿Puede verse en el caso de Federación una reproducción a escala de la Argentina toda? Ésa es, creemos, la intención de la película que aquí estamos sugiriendo. Lo notable, volvemos a subrayar, es que *Construcción de una ciudad* cumple su plan sin que pueda decirse que –si se nos permite fórmula coloquial– baje línea.

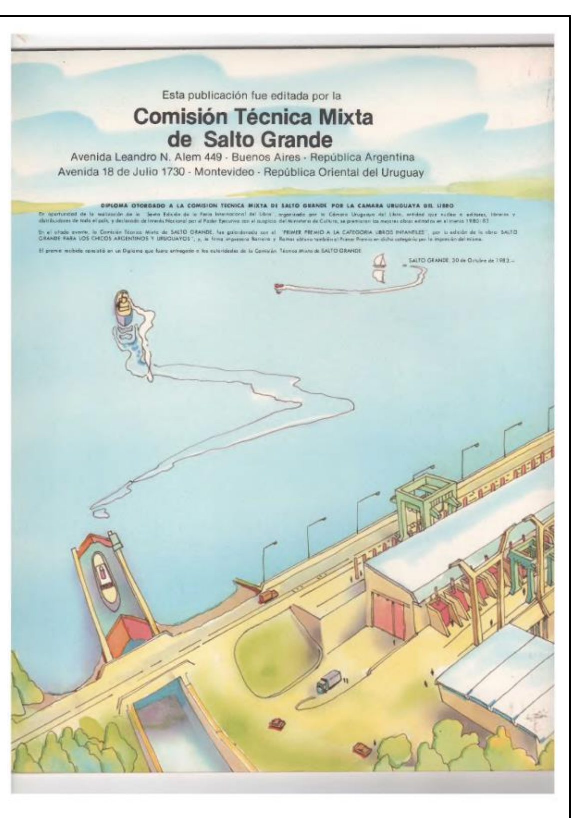


“Tiene una arquitectura particular, predominan las líneas rectas, el cemento. Una arquitectura que responde al estilo racionalista, al diseño minimalista”, dice la guía de un recorrido turístico por Federación en la película *Construcción de una ciudad.* “Parecía un campo de concentración”, dice otro personaje, acaso con mayor sinceridad.

La película poco cuenta, sin embargo, sobre Salto Grande. La construcción de la central hidroeléctrica estuvo a cargo de la Comisión Técnica Mixta, un ente argentino-uruguayo creado a fines de 1946 a raíz de un Convenio suscripto por los dos países ese mismo año, con la intención de aprovechar la fuerza del agua en esa zona rápida de río Uruguay para transformarla en energía eléctrica. Habrá que esperar hasta abril de 1974 para que la Comisión Técnica Mixta iniciara las acciones para concretar la represa. Las obras finalizaron en abril de 1979. Apenas un mes antes, habían sido relocalizados los habitantes de la ciudad que desaparecería sumergida en el embalse. Hasta el golpe del 24 de marzo de 1976, los habitantes de Federación participaban, junto a la Comisión Técnica Mixta, de la planificación de la nueva ciudad que los albergaría. Desde que lo militares tomaron el poder, no hubo más instancias de consulta ni participación de ningún tipo en el diseño de la planta urbana ni de las casas de lo que sería el nuevo hogar de los federaenses.

La misma Comisión que antes convocaba a los habitantes de Federación para planificar la nueva ciudad y que ahora lo trasladaba a una ciudad de la que no habían podido elegir absolutamente nada editará un material didáctico sobre la represa con intención de que las nuevas generaciones conocieran la envergadura de la obra.



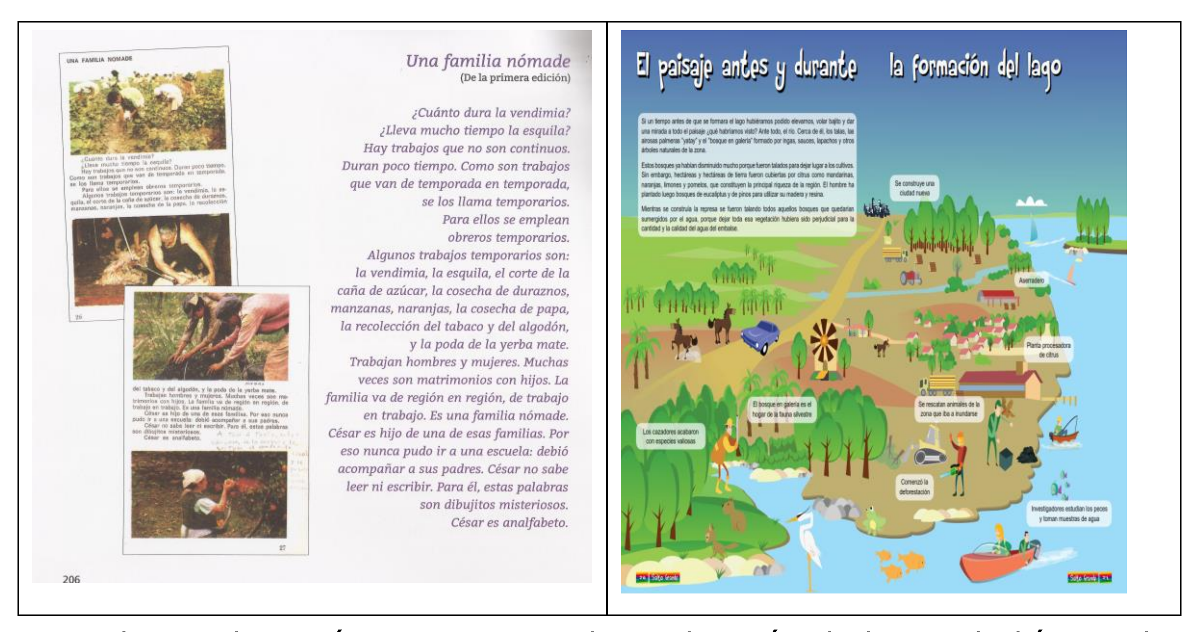


Tapa y contratapa de material elaborado por la Comisión Técnica Mixta de Salto Grande

La fecha de edición de este libro, como puede verse en el colofón de la contratapa, es el 30 de octubre de 1983. No es arriesgado decir que se trata de la última obra de la dictadura: ese mismo domingo se estaban llevando a cabo las elecciones presidenciales que marcaban el retorno al orden democrático. Evidentemente, la dictadura dejaba una obra para la posteridad. No nos referimos sólo a la represa sino, sobre todo, a un discurso sobre la represa que literalmente ningunea la ciudad que ha desaparecido bajo el agua.

La Comisión Técnica Mixta es un organismo que existe todavía hoy. Dijimos que el material didáctico editado en 1983 parecía ser una obra con intención de posteridad. El discurso sobre la represa de este material parece haber cumplido su función de cristalizar una imagen en la que la historia del traslado forzado de una población entera y la desaparición de la ciudad que previamente habitaban; esa historia –decíamos– está tan sumergida como las casas, las calles, los clubes, las escuelas de la vieja Federación.

Con fecha de edición 2014, puede verse en la actual página de la Comisión Técnica Mixta, un folleto explicativo sobre la represa. Han cambiado los dibujos pero no los textos que los acompañan. Más de treinta años después se sigue diciendo allí que debajo del lago artificial que forma el embalse sólo había ingas, lapachos, sauces y otros árboles que debieron ser talados para que no contaminasen el agua que finalmente los sumergió.



Una familia nómade
(De la primera edición)

¿Cuánto dura la vendimia?
¿Lleva mucho tiempo la esquila?
Hay trabajos que no son continuos. Duran poco tiempo. Como son trabajos que van de temporada en temporada, se los llama temporarios. Para ellos se emplean obreros temporarios.
Algunos trabajos temporarios son: la vendimia, la esquila, el corte de la caña de azúcar, la cosecha de duraznos, manzanas, naranjas, la cosecha de papa, la recolección del tabaco y del algodón, y la poda de la yerba mate.
Trabajan hombres y mujeres. Muchas veces son matrimonios con hijos. La familia va de región en región, de trabajo en trabajo. Es una familia nómade.
César es hijo de una de esas familias. Por eso nunca pudo ir a una escuela: debió acompañar a sus padres. César no sabe leer ni escribir. Para él, estas palabras son dibujitos misteriosos.
César es analfabeto.

206

Cambiaron las imágenes pero no la explicación de lo que había en el lugar que actualmente ocupa el lago. Marcas de la dictadura.

Dictadura: ideas y escritos

¿Veinticinco millones de argentinos jugamos el mundial?

"Se pone en conocimiento público que se ha exceptuado de la transmisión por cadena de radio y televisión, la propalación programada (...) del partido que sostendrán Argentina y Polonia." (Comunicado 23 de la Junta Militar)

En el lenguaje formal del comunicado número 23 emitido por la Junta Militar instalada en el poder desde hacía algunas horas, se señalaba que el día 24 de marzo de 1976 sólo se interrumpiría la cadena nacional para la transmisión del partido que jugaría la selección argentina en la lejana Polonia. Las crónicas de la época hablaron de un partido épico jugado bajo la nieve en el que el equipo argentino logró derrotar a los locales a partir de una memorable actuación del arquero de Boca Juniors Hugo Orlando Gatti.

En ese gesto de exceptuar al partido de la selección de la interrupción de la programación habitual, el gobierno militar dejaba bien en claro la importancia que le daba al deporte y la relación que con él establecería. Porque no sólo el futbol fue utilizado políticamente por la dictadura, sino que también intentó asociarse a los éxitos deportivos del tenis con Guillermo Vilas, del automovilismo con Carlos Alberto Reutemann y las carreras de Fórmula 1, y el boxeo con los campeones mundiales Carlos Monzón y Víctor Emilio Galíndez.

En realidad, debemos señalar no fue ni el primero ni el último caso en que se promovió la realización de un evento deportivo con fines políticos. Con el surgimiento del deporte moderno, los gobiernos entendieron el enorme potencial que tenían estos espectáculos para atraer la atención de las masas y, a través de prédicas nacionalistas, concitar su adhesión. Desde Hitler con los juegos olímpicos de Berlín de 1936 y su utilización como plataforma para proyectar al mundo la reconstrucción alemana y la grandeza del Tercer Reich, hasta los medalleros de los juegos (ranking de los países que ganaban más medallas) como novedoso terreno de combate de la guerra fría, el deporte y la política tuvieron innumerables puntos de encuentro.

También debe destacarse que desde la elección de la sede de Argentina para el citado evento en 1966, hubo voces que se manifestaron en contra de su realización, aunque a medida que se acercaba la fecha el consenso se fue logrando, tanto por la pasión futbolera de nuestra cultura como por la presión de los militares para acallar las críticas. En ese contexto debemos mencionar como

aisladas voces opositoras a la revista *Humor* y a la figura del periodista deportivo Dante Panzeri, quien va a ser recordado por sus colegas como un ejemplo de ética en una profesión en donde los militares encontraron plumas y relatores dispuestos a oficiar de anunciantes de los planes del gobierno. En un reportaje concedido a la revista *Chaupinela* en 1975, el citado periodista afirmaba:

> "El pueblo nunca votó por el mundial 78.Y el pueblo sabe que ese mundial 78 le costará sangre que le está faltando para regar sus venas. Porque el mundial 78 no se debiera realizar por las mismas razones que un tipo que no tiene guita para ponerle nafta al auto Ford T no debe comprarse un Torino. Si lo hace es porque a alguien le está robando."

Panzeri llegó a entrevistarse con Emilio Massera, integrante de la Junta y entusiasta impulsor del torneo, intentando exponer los argumentos de su posición. La mención del comandante en jefe de la armada está lejos de ser circunstancial pues fueron variados los intentos de apropiarse del control del evento por parte de personajes tan nefastos como José López Rega (durante el gobierno de Isabel Perón) o el propio Massera. El manejo del negocio del torneo, además de la posibilidad de utilizarlo para ocupar espacios de poder político y mediático fue uno de los motivos de dichas disputas, en las cuales se enmarca el nunca aclarado asesinato del primer presidente del Ente Autárquico Mundial 78 (EAM 78) general Omar Actis, hombre de Videla, y su posterior reemplazo por el contraalmirante Carlos Alberto Lacoste. Éste respondía a Massera y manejaría toda la organización, incluida la relación con la Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA) a través de su presidente João Havelange, quien entre sus negocios incluía empresas constructoras que participaban de las obras de los mundiales y también actividades de tráfico de armas. Esa asociación sería muy fructífera para Lacoste, pues luego del mundial llegaría a la FIFA con el cargo de vicepresidente. Pero ¿por qué detenernos en aquellos días de junio de 1978? Las palabras del periodista Ariel Scher nos ayudan a ensayar una respuesta:

> "Como ningún otro acontecimiento, el mundial 78 marcó los lazos entre la política y el fútbol. El régimen construyó cuidadosamente un hecho de relieve internacional que mostraría hacia adentro y hacia fuera una Argentina sin problemas y un gobierno libre de impugnaciones, un suceso con la contundencia suficiente como para dar respuesta también hacia adentro y hacia fuera a la campaña antiargentina orquestada desde el exterior, como gustaban responder

los hombres del proceso y sus voceros a toda crítica, y, en este caso, a las objeciones planteadas en el exterior por la realización del mundial 78 en un país en el que el Estado perpetraba evidentes y sistemáticas violaciones a los derechos humanos.”

El 1° de junio de 1978 comenzaba el mundial y en el contexto de una ceremonia inaugural con un fuerte sesgo marcial y al son de marchas militares que marcaban el paso de cuerpos jóvenes, occidentales y cristianos, el discurso inaugural de Jorge Rafael Videla daba cuenta de los usos que la dictadura pensaba hacer del evento:

“Señores, señoras, hoy es un día de júbilo para nuestro país, la nación Argentina. Dos circunstancias concurren para este efecto: la iniciación de un torneo deportivo internacional como es este campeonato mundial de fútbol de 1978, y la amistosa visita de miles de mujeres y hombres que, procedentes de las más diversas regiones de la tierra, nos honran con su presencia, con la sola condición de su buena voluntad en un clima de afecto y de respeto recíproco. Es justamente la confrontación en el campo deportivo y la amistad en el terreno de las relaciones humanas las que nos permiten afirmar que aún es posible en nuestros días la convivencia en la unidad y en la diversidad, la única forma para construir la paz. Por ello pido a Dios nuestro señor que este torneo sea realmente una contribución para afirmar la paz, esa paz que todos deseamos para todo el mundo y para todos los hombres del mundo. Esa paz dentro de cuyo marco el hombre puede realizarse plenamente como persona con dignidad y en libertad en el ámbito de una confrontación deportiva caracterizada por la caballerosidad y la amistad entre los hombres y los pueblos. Y bajo ese signo de la paz declaro oficialmente inaugurado este onceavo campeonato mundial de fútbol.”

La exitosa actuación del seleccionado y la eficaz prédica periodística fueron generando un clima de euforia que confirmó la idea que los militares tenían respecto de la conveniencia del evento. En esto no podemos omitir el tema de la censura y el control de los medios de comunicación como forma de imponer el consenso. Ejemplo del accionar de la Junta es el comunicado interno que el interventor de las radios Splendid, y Excelsior, vicecomodoro Jorge Pedrol, hizo llegar a los empleados de la radio y a sus anunciantes: “En consideración al espíritu patriótico que debe guiar a todos los argentinos ante el mundo, durante los días y hasta la finalización del campeonato mundial de fútbol 78, fíjase como pauta oficial de las emisoras al respecto la abstención absoluta de comentarios adversos

a nuestra selección en forma particular o general, en todos los programas de las mismas, sin excepción".

El triunfo de la selección multiplicó el efecto buscado por los militares: continuar contrastando el pasado de caos con el presente de orden y alegría. Como decía Graciela Daleo, secuestrada y desaparecida en la ESMA, cada vez que el tigre Acosta, dueño de la vida y la muerte en el centro clandestino de detención, aparecía gritando "¡ganamos!", nosotros perdíamos y el país perdía, y los gritos de las torturas se acallaban con los goles en el estadio de River Plate, sede del campeonato y ubicado a menos de mil metros de la Escuela de Mecánica de la Armada.

Las palabras de los integrantes de la Junta insistían en que ganábamos todos, que se le demostraba a la insidiosa campaña antiargentina que en estas tierras reinaba la paz y que la verdadera imagen era la de un país sin conflictos y festejando. "Creo que desde hace un mes la gente aplaude, pero se está aplaudiendo a sí misma. Esta aplaudiendo a este país que es un país que tiene que ser ganado, lo fue en una época y lo va a volver a ser. El fútbol ha sido un conducto para que vuelva a empezar la grandeza argentina. Que terminemos con el subdesarrollo mental, que es peor que el otro. Y que de hoy en adelante todo lo que hagamos lo hagamos en grande". Las palabras del contraalmirante Lacoste son claras y permiten comprender la utilización que hicieron los militares de la dictadura de un evento que les permitió mostrar la falsa utopía de un país en paz y de un pueblo alegre comulgando con sus autoridades, aunque éstas fueran de facto. Pero también lo reflejado por la prensa internacional parecía coincidir con la mirada de los genocidas, pues en junio de 1978 la revista *Time* afirmaba que "Para la sorpresa de algunos periodistas europeos, que vinieron esperando encontrar sangre en las calles y confusión e incompetencia en la organización, el gran carnaval del fútbol fue realizado con eficiencia y el humor prevaleciente fue de una cálida hospitalidad". Un tanto más esclarecido, el diario *El País* de España publicaba: "El triunfo final de la selección argentina en el Mundial de Fútbol ha supuesto que la Junta Militar que dirige el general Videla haya cubierto con creces los objetivos que se propuso al emprender la organización del campeonato. Durante veinticinco días, los problemas del país argentino han pasado a un segundo plano y el título mundial conseguido por su selección los mantendrá ocultos durante más tiempo aún…". Lo concreto es que en la mañana del 26 de junio de 1978 todavía resonaba en los festejos el cantito: ¡El que no salta es un holandés!

Quedaría para la justicia de la democracia investigar el desfalco económico de un torneo que se supuso que costaría 70 millones de

dólares y que terminó costando ¡diez veces más! ¡El que no salta es un holandés!

Quedaría para la investigación periodística y para la intervención de la justicia la supuesta reunión de Massera con Mario Firmenich en París a fin de negociar una tregua para el mundial, reunión de la que habría sido testigo la empleada de la embajada Elena Holmberg, la cual informó de la misma a sus jefes y fue secuestrada, torturada y asesinada en enero del año 1979. ¡El que no salta es un holandés!

Quedaría para la justicia y el análisis de la opinión pública la evidente complicidad de los grandes medios de comunicación y sus campañas nacionales e internacionales a favor del mundial y la dictadura. *Clarín*, *La Nación*, *Gente*, *Para Ti*, *La Semana*, *Somos*, *El Gráfico* y otros medios como los canales de televisión y las radios en manos del Estado garantizaron la fiabilidad de los contenidos de ellos emanados y el fervoroso apoyo al campeonato. ¡El que no salta es un holandés!

Quedaría y queda para la sociedad y para las aulas la reflexión acerca de la euforia colectiva desatada por un evento deportivo que tras las prédicas nacionalistas y la evidente manipulación de la opinión pública nos dejó el sabor amargo de un festejo desenfrenado en un país con miles de personas detenidas clandestinamente, torturadas y asesinadas por el mismo Estado terrorista que nos invitaba a ser parte de la "fiesta de todos". ¡El que no salta es un holandés!

La censura y la escuela

En este apartado nos referiremos a algunas intervenciones de la Dictadura en torno al ámbito educativo a través de algunos ejemplos de censura. En el libro *Pensar la Dictadura*, publicado por el Programa "Educación y Memoria" del Ministerio de Educación de la Nación se destina un apartado a la relación entre dictadura, cultura y educación. Allí se describen las estrategias institucionales de control cultural llevadas adelante a través de organismos del Ministerio del Interior como la Dirección General de Publicaciones, la Secretaría de Inteligencia del Estado y asesores vinculados directamente con el entonces Ministerio de Cultura y Educación que orientaban acciones de inteligencia en la red escolar. Quema de libros pertenecientes a fondos editoriales, secuestros de ediciones completas, clausura de editoriales, confección de listas negras, censura previa o indicaciones de corrección, persecución y desaparición de autores, fueron algunos de los métodos llevados adelante por estas instituciones con el propósito de controlar e intervenir en el ámbito de la cultura.

Pero en el centro del ámbito cultural, el de la educación en especial fue foco de atención y control por parte de la dictadura. La educación

se visualizaba como el espacio en el que "la subversión había logrado infiltrar sus ideas disolventes" y por ese motivo se debía librar en su seno una batalla cultural de depuración ideológica.

> "Desde la perspectiva de la Doctrina de Seguridad Nacional se sostenía que el «enemigo interno» anidaba en los hogares, las aulas y las fábricas. En todos esos ámbitos debía ser detectado y combatido pero, según decían, «es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años les fueron inculcando». Este textual está extractado de un documento titulado *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*, que fue editado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1977, durante la gestión de Juan José Catalán, y distribuido en los niveles preescolar, primario, secundario y terciario no universitario." (*Pensar la Dictadura*, Ministerio de Educación de la Nación)

Una vez más en nuestra historia la educación tomaba un lugar central en intervenciones y discursos, ya sea porque se la considerara la partera de los males, la partera del cambio o la partera de la restauración. Para los funcionarios militares en ella se divulgaron las ideas de revolución y cambio social que habían agitado a la sociedad en la última década y por tanto en ella también había que intervenir para reeducar a los argentinos, reprimiendo toda idea y práctica que pudiera connotar cuestionamiento al orden y búsqueda de justicia económica y social.

> "El proyecto educativo implicó un doble objetivo. Por un lado, la expulsión de docentes; el control de los contenidos, de las actividades de los alumnos y de sus padres; y el intento de convertir a las escuelas en cuarteles a través de la regulación de comportamientos visibles (prohibición del uso de barba y pelo largo, prohibición de vestir jeans, normas de presentación y aseo).Y, por otro lado, la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores promovidos y enunciados obsesivamente por la dictadura." (*Pensar la Dictadura*, Ministerio de Educación de la Nación)

Estos objetivos se cumplieron mediante un conjunto de estrategias represivas: encarcelamiento y/o desaparición de docentes y estudiantes, infiltración de personal de seguridad como parte del equipo de celadores, suspensión del Estatuto del Docente, prohibición de actividades gremiales y clausura de centros de estudiantes,

control de planes de estudio, programas, bibliografía –en los que se desterraron temas como la educación sexual, la literatura contemporánea o los orígenes del socialismo– y modificación de los diseños curriculares (en el nivel secundario se dejó de dictar la materia Estudios de la Realidad Social Argentina para pasar a dictarse la asignatura Instrucción Moral y Cívica que desplazaba el análisis a una perspectiva moralizante e individualista).

La investigadora Gabriela Pesclevi, en su obra *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983)*, que reúne un rico trabajo de catalogación y análisis, dedica un apartado a la censura de libros escolares. Allí cita un fragmento del artículo "Cómo detectar el lenguaje marxista en la Escuela" publicado en febrero de 1977 por la revista *Para ti*, uno de los tantos medios que por entonces representó las voces del Estado. En esta cita que a continuación reproducimos, podemos adquirir una dimensión del rol restaurador que mencionábamos más arriba, rol que la dictadura confiaba a una escuela ya amedrentada por la represión y el terror.

"Lo primero que se puede detectar es la utilización de un determinado vocabulario, que aunque no parezca muy trascendente, tiene mucha importancia para realizar el trasfondo ideológico que nos preocupa. Así aparecerán frecuentemente los vocablos diálogo, burguesía, proletariado, América Latina, explotación, cambio de estructura, capitalismo, etc. Y en las cátedras religiosas abundarán los términos comunes preconciliar y posconciliar, ecumenismo, liberación, compromiso, etc.
Otro sistema sutil de adoctrinamiento es hacer que los alumnos comenten en clase recortes políticos, sociales o religiosos, aparecidos en diarios y revistas, y que nada tienen que ver con la escuela. Es fácil deducir cómo pueden ser manejadas las conclusiones.
Asimismo, el trabajo grupal que ha sustituido a la responsabilidad personal puede ser fácilmente utilizado para despersonalizar al chico, acostumbrarlo a la pereza y facilitar así su adoctrinamiento por alumnos previamente seleccionados y entrenados para «pasar ideas».
Éstas son algunas de las técnicas utilizadas por los agentes izquierdistas para abordar las escuelas y apuntalar desde la base su semillero de futuros «combatientes». Pero los padres son un agente primordial para erradicar esta verdadera pesadilla. Deben vigilar, participar presentar las quejas que estimen convenientes."

La cita es tan elocuente que decidimos transcribirla en toda su extensión. En una primera lectura lo primero que resuena es el clima paranoico de aquellos años, en el que afirmar que la ideología de izquierda ejercía una tarea planificada de adoctrinamiento en las

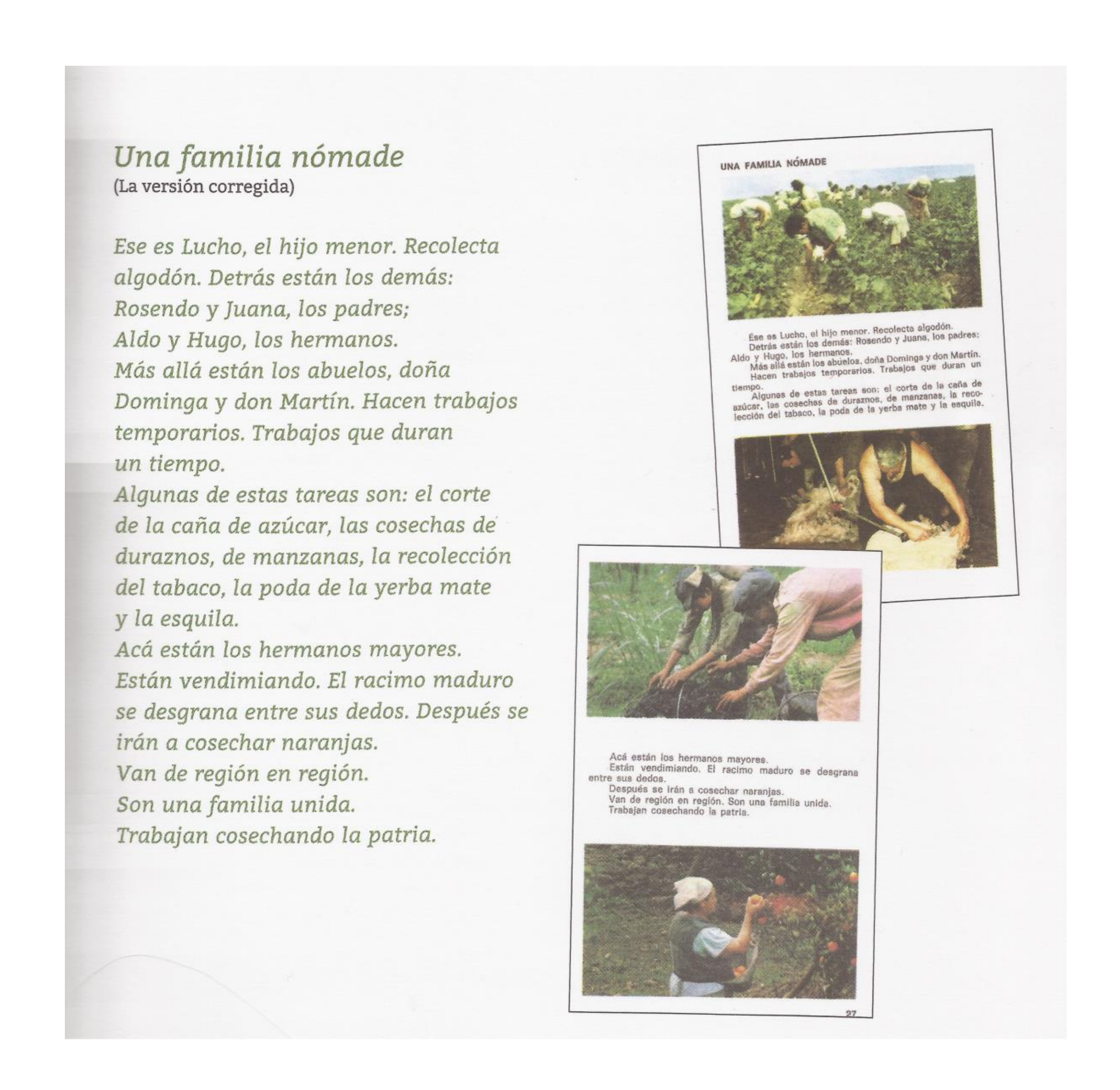
escuelas podía sonar verosímil. Sin embargo, también hay otras lecturas más complejas. La recomendación metodológica de abandonar el trabajo grupal –uno de los baluartes de las nuevas pedagogías libertarias de los 60 y 70– entraña el propósito de volver a una enseñanza en la que haya poco espacio para la construcción social del conocimiento.

Como docentes sabemos que en la selección de una metodología subyacen entre otras ideas, una concepción del aprendizaje, de la enseñanza y de la política. Y en este sentido podemos pensar que el trabajo grupal implica una indagación colectiva del mundo, un intercambio que habilita tarde o temprano el cuestionamiento de un orden, condición casi necesaria para aprender. Entonces para la dictadura, encarnada en sus voceros civiles y militares, se trataba de evitar estrategias que llevaran al cuestionamiento de lo dado, aun a costa de reinstalar una concepción del aprendizaje ya por entonces vetusta.

En *Libros que muerden…*, Gabriela Pesclevi presenta varios casos de censura de libros escolares. Estos casos nos permiten detectar algunas de las operaciones ideológicas que están a la base de las prohibiciones. Por un lado, se dirigían a la objeción de materiales que mencionaban determinados temas que para las autoridades no debían ser objeto de enseñanza escolar. También se suprimía el uso de determinado vocabulario e ilustración que podían resultar sugerentes de esas temáticas prohibidas Por otra parte, como decíamos al analizar el fragmento de la nota de la revista *Para ti*, encontramos casos relativos a la prohibición de libros de textos porque entrañaban metodologías que resultaban "disolventes y subversivas". Por otra parte, es posible detectar que las operaciones de censura también dan cuenta de la concepción que la dictadura poseía sobre los sujetos de aprendizaje: en líneas generales se trataba de alumnos pertenecientes a familias nucleares, burguesas, cristianas y "blancas". Quedaban fuera de la imaginación de los censores estudiantes que tenían relaciones de parentesco no convencionales, estudiantes trabajadores, estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en los que el español era la segunda lengua.

Por último, la censura implicaba también una concepción del sujeto que debía formar la escuela, un sujeto que se adaptara a la nación que se intentó moldear y cuyo perfil hemos estado recorriendo en las clases de este módulo. En este sentido las páginas del trabajo de Presclevi que incluimos a continuación son elocuentes. En ella analiza dos ediciones del libro de lectura para cuarto grado *Dulce de leche*, de Carlos Joaquín Durán y Noemí Beatriz Tomadú. Este libro fue editado por Estrada por primera vez en 1974. En el año 1978 un alto funcionario solicitó a la editorial una serie de profundas modificaciones. Las conclusiones surgen por sí mismas de la lectura

comparada de ambas versiones. Sólo diremos para terminar que a la complejidad social, familiar y política del primer texto se le imprime una versión despojada de sugerencias, desproblematizada y de algún modo canónica.



Una familia nómade
(La versión corregida)

Ese es Lucho, el hijo menor. Recolecta algodón. Detrás están los demás: Rosendo y Juana, los padres; Aldo y Hugo, los hermanos. Más allá están los abuelos, doña Dominga y don Martín. Hacen trabajos temporarios. Trabajos que duran un tiempo. Algunas de estas tareas son: el corte de la caña de azúcar, las cosechas de duraznos, de manzanas, la recolección del tabaco, la poda de la yerba mate y la esquila. Acá están los hermanos mayores. Están vendimiando. El racimo maduro se desgrana entre sus dedos. Después se irán a cosechar naranjas. Van de región en región. Son una familia unida. Trabajan cosechando la patria.

UNA FAMILIA NÓMADE

Ese es Lucho, el hijo menor. Recolecta algodón.
Detrás están los demás: Rosendo y Juana, los padres:
Aldo y Hugo, los hermanos.
Más allá están los abuelos, doña Dominga y don Martín.
Hacen trabajos temporarios. Trabajos que duran un tiempo.
Algunas de estas tareas son: el corte de la caña de azúcar, las cosechas de duraznos, de manzanas, la recolección del tabaco, la poda de la yerba mate y la esquila.

Acá están los hermanos mayores.
Están vendimiando. El racimo maduro se desgrana entre sus dedos.
Después se irán a cosechar naranjas.
Van de región en región. Son una familia unida.
Trabajan cosechando la patria.

27

Página del libro *Dulce de leche* (1978)

Malvinas y el informe Rattenbach

El 30 de marzo de 1982 la CGT, la Multipartidaria y los organismos sociales y de defensa de los derechos humanos lanzan el primer paro general contra la dictadura. Bajo la consigna “Paz, pan y trabajo”, los manifestantes intentaron llegar a la Plaza de Mayo. La represión de la huelga lo hizo imposible. El 2 de abril, sólo tres días después, la misma Plaza se vio colmada por una multitud que festejaba la recuperación de las Islas Malvinas anunciada por la Junta Militar. El

10 de abril y ante la visita del canciller estadounidense Alexander Haig la multitud fue aún mayor. ¿Qué anuncian estas plazas tan disímiles? ¿Cómo interpretarlas? Tanto la idea que afirma que fueron producto de la manipulación política del gobierno militar para hacer frente a un contexto de crisis política (y económica), como aquella que dice que representaron el apoyo civil obtenido por la dictadura en todos sus planos, hasta la que asevera que expresaron el respaldo unánime de "todo el pueblo" a la causa Malvinas y a los que fueron a pelear a las islas, suponen una parte de verdad y abren preguntas no menores para entender el significado de aquella guerra. No puede subestimarse la complejidad de una plaza que en parte apoyaba la recuperación liderada por el presidente de facto Galtieri pero que también albergaba grupos que silbaban cada vez que se autodenominaba como "presidente de todos los argentinos". Así el apoyo a la "guerra de Malvinas" resulta más problemático una vez que se lo empieza a indagar más de cerca. En esa indagación nos topamos con las imágenes de fervor popular alimentado por los principales medios de comunicación, la presencia de una madre de Plaza Mayo sosteniendo un cartel que anuncia "Las Malvinas son argentinas, los desaparecidos también" y hasta el apoyo con reparos de la propia CGT a la recuperación, que emite un comunicado en el que señala que "los soldados que están en terreno patrio recuperado son todos hijos de trabajadores argentinos", con lo cual intentaba marcar una distinción entre los obreros-combatientes y la propia Junta militar. Evidentemente, el 2 de abril los militares consiguieron apropiarse de un reclamo histórico, pero la disputa sobre su significado legítimo los había precedido y continuó también a partir de la decisión del desembarco.

De este modo, Malvinas resulta un capítulo final que pertenece a la propia dictadura, que, tras la derrota, se vio definitivamente debilitada, pero, a su vez, posee una historia previa que en parte explica cómo fue posible que la recuperación alcanzara tal nivel de consenso social. Indudablemente, el lugar de de las islas en la cultura política argentina describe una serie de muy larga duración, que, además, incluye a la escuela como uno de sus agentes privilegiados. La inteligibilidad del propio conflicto de 1982 supone entonces un doble desafío: hacia atrás, una atención a las estaciones en las que se fue configurando Malvinas como problema nacional y que sin duda la propia guerra a su vez modificó (no podrían dejar de incluirse allí a Paul Grousssac, al grupo FORJA y su querella en torno al monumento a Canning, la canción de Atahualpa Yupanqui, las posiciones del revisionismo histórico y hasta la Operación Cóndor de 1966); y hacia adelante, el hecho de que la guerra no terminó el 14 de junio sino que formó parte de los legados con los que tuvo que lidiar la posdictadura.

La derrota en Malvinas no sólo aceleró el fin del gobierno militar sino que impactó de lleno en una escala de valores y una semántica patriótica que en modo alguno había nacido con la dictadura, pero que ésta supo explotar con grandes réditos. El fracaso bélico y la recuperada democracia fracturaron profundamente esa axiología nacional que, entre otras cosas, y en mayor o menor medida, les había hecho creer a los conscriptos que combatieron en las islas que era *su deber* estar allí. Retirado el marco de interpretación del llamado a las armas, la experiencia de la guerra pareció volverse, durante esos primeros años democráticos, socialmente indescifrable, o al menos las condiciones para que ésta pudiera tramitarse públicamente se vieron comprometidas.

Los discursos sobre los sentidos de esta guerra, de variadísimas procedencias, pero, ante todo, en la voz de sus ex combatientes, comenzaron a circular en un contexto en que el clima democrático imponía un nuevo repertorio político, en el que términos como *combatiente*, *patria*, *liberación*, *dependencia* no resultaban completamente audibles. La sociedad civil se expresaba con una terminología que daba cuenta de un deseo de pasar a un "tiempo nuevo", a distancia tanto de los horrores dictatoriales que empezaron a conocerse masivamente como de la violencia insurreccional de las organizaciones armadas de los 70, colocadas a menudo como el reverso de lo sucedido a partir de 1976. De este modo, la superposición simbólica de la guerra de Malvinas con el terrorismo de Estado –parte central de la construcción del pasado reciente llevada a cabo por amplios sectores de la sociedad civil– provocaba el reproche a un colectivo juvenil que había construido su identidad en base a una guerra que ahora era rápidamente escondida bajo la alfombra. Era cuestionada su posibilidad de pronunciar una voz propia en la arena pública, lo cual era inescindible del lugar asignado a los propios jóvenes en esa coyuntura política de los años 80. La discusión alrededor de cómo nombrar a los propios protagonistas de la guerra (¿eran chicos de la guerra, eran ex combatientes, eran veteranos, eran héroes, eran víctimas…?) forma parte de la disputada construcción de la memoria de aquellos años.

En ese sentido, nos parece significativo destacar en este apartado, y como uno de los tantos modos de entrar al "problema Malvinas", el documento oficial que el propio gobierno militar produjo sobre la guerra en la disputa por su significado. Ese texto entraña un nuevo problema, pues si bien es una voz oficial que se pronuncia sobre las causas de la derrota y sobre las responsabilidades sobre ésta, sólo se hizo público fragmentariamente y los propios intereses de las Fuerzas Armadas lo mantuvieron en la oscuridad.

¿Cómo se originó ese informe? En diciembre de 1982, a pocos meses de finalizada la guerra de Malvinas, la dictadura (en ese momento

presidida por Reynaldo Bignone) designó una “Comisión de Análisis y Evaluación de las responsabilidades en el conflicto del Atlántico Sur” (CAERCAS), formada por dos miembros de cada fuerza y liderada por el teniente general Benjamin Rattenbach. Paradójicamente, esta designación fue otro intento de la Junta por controlar las interpretaciones del conflicto y salvaguardar la acción de las Fuerzas Armadas en él. Sin embargo, la minuciosa investigación llevada a cabo por la comisión llegó a conclusiones que iban muy en contra de esos intereses.

Uno de los puntos interesantes de este informe (finalmente publicado de modo integral en 2012 por decisión presidencial) es que reconoce el marco diplomático en el que la guerra estuvo inserta, reponiendo las razones por las que el Estado argentino venía presentando su reclamo por la soberanía de las islas. El texto le otorga una fuerte centralidad a la Resolución 2065 de la ONU, declarada en el marco de los procesos de descolonización en todo el mundo y mediante la cual se instaba a entablar una negociación bajo la idea de que eran sólo dos los actores involucrados (Argentina y Gran Bretaña) y que debían ser respetados los intereses (y no los deseos) de los isleños, primando el principio de integridad territorial (que favorecía a nuestro país) y no el de autodeterminación de los pueblos. No obstante, aunque el informe reconoce un contexto diplomático previo a la guerra (muy avanzado en cierto sentido, pero paralizado a partir del gobierno conservador de Margaret Thatcher), no considera que este litigio condujo indefectiblemente al conflicto. Por el contrario, es lapidario al afirmar que

> “la decisión, que se mantenía latente, estuvo influida por aspectos políticos particulares, tal, por ejemplo, la conveniencia de producir una circunstancia particular significativa que revitalizara al Proceso de Reorganización Nacional (sin juzgar éticamente este consideración).”

El propio Informe Rattenbach explica entonces el desembarco por estrictas cuestiones de política interna del propio gobierno militar, y de fortalecimiento de su posición ante la acuciante crisis económica, las crecientes denuncias locales e internacionales sobre la violación a los derechos humanos y las disputas internas entre las distintas armas.

A su vez, la comisión añade que la Junta se había equivocado al suponer que el Reino Unido no movilizaría sus tropas en defensa de las islas y que la comunidad internacional (incluso Estados Unidos) intentaría evitar todo conflicto armado.

"Hay también un evidente descuido de nuestro frente diplomático en la ONU. No podían ser peores las condiciones para presentar batalla en este foro. No se tuvo en cuenta que: (…) b. Existía en numerosos países, parcialmente en los países europeos, un rechazo hacia el gobierno argentino por la cuestión de los derechos humanos. La situación argentina se encontraba comprometida ante los países del llamado «3er. mundo» por las siguientes causas: 1) Denuncia de Nicaragua ante el Consejo de Seguridad por la presencia de tropas argentinas en Centroamérica. 2) A principios de marzo, el ex canciller había declarado que «no pertenecíamos al 3er. mundo». 3) Entre los miembros No permanentes del Consejo de Seguridad había seis países «No Alineados» (…) También debe imputársele una errónea evaluación sobre la actitud que asumiría EE.UU. en caso de conflicto, a la luz de los intereses políticos en juego."

Por otro lado, denuncia el alto nivel de improvisación en el planeamiento de las acciones, indebidamente adelantadas y concretadas en el peor momento climático, "con soldados provenientes acostumbrados a climas de otras latitudes". Asimismo el informe señala la inexistencia de una conducción centralizada (imputando internas y desorden entre las tres armas) que impidió una mejor acción conjunta y señala graves errores en los cuadros altos de mando, por ejemplo el gobernador Menéndez, quien se sustrajo de la defensa propiamente militar y no se hizo presente "ante las tropas antes y durante los ataques británicos". Es muy claro también la aceptación de que la mayoría de los soldados (recuérdese que en el caso del Ejército, por ejemplo, más del 80 por ciento de los movilizados estaban bajo el Servicio Militar Obligatorio y no eran militares de carrera) estaban pobremente preparados para enfrentarse a una guerra de esas condiciones.

"Al iniciar las hostilidades enfrentando una hipótesis de guerra inédita, el Ejército Argentino no se hallaba debidamente adiestrado ni capacitado para sostener Un conflicto bélico de la magnitud y características del qué se llevó a cabo y contra un enemigo con experiencia y un poder militar superior. La mayor parte de la clase 1962 había sido dada de baja, mientras la clase 1963 apenas había completado su incorporación, pero no su instrucción básica. Ello fue motivo de que numerosos soldados hayan sido enviados al Teatro de Operaciones Malvinas sin haber completado la instrucción elemental de tiro y combate."

Antes de finalizar, el informe solicita penas elevadísimas para muchos miembros del plantel de conducción de las fuerzas armadas, y se concluye que la Junta, con "una serie de medidas irreflexivas y precipitadas", convirtió la recuperación en una "aventura militar".

Resulta destacable también que en la distribución de responsabilidades exista un lugar para los medios de comunicación, que con "expresiones «triunfalistas» exageradas (…) confundieron a los conductores argentinos respecto de la verdadera situación militar de las fuerzas en oposición, induciéndoles a adoptar posturas excesivamente inflexibles y contradictorias que fueron cerrando, progresivamente, los caminos de la negociación".

Como afirmamos más arriba, las lapidarias descripciones y conclusiones de este texto hicieron que su circulación fuese restringida y hasta ocultada por ciertos sectores de las Fuerzas Armadas durante mucho tiempo. Curiosamente, una primera publicación fragmentada del informe –y producto de una filtración por entregas en las que consiguieron el material– salió en noviembre de 1983 en *Siete Días*, revista que había participado del clima exitista durante la guerra. El informe conoció una segunda publicación, en formato libro, patrocinada por el Centro de Ex Combatientes de las Islas Malvinas (CECIM, de La Plata) en 1988. Esta aparición puso al informe en un contexto y junto a una voz (la del CECIM) que establecía una clara diferenciación entre la justicia del reclamo de soberanía por las islas y la conducción militar de la dictadura que había conducido la guerra y que también había llevado a cabo una sangrienta represión en el continente. Así, con la publicación del informe buscaban promover la aparición de otras voces en las discusiones de la posguerra, pugnando por diferenciarse del Ejército terrorista y sostener una voz generacional y política que recuperaba ciertas inflexiones del antiimperialismo que muchas veces resultaban disonantes en el clima de la transición democrática.

"Existe la necesidad de acercar la causa Malvinas a las causas que, por la Liberación Nacional, embanderan cotidianamente a nuestro pueblo. Cuando la reacción y la oligarquía quieren hablar, golpean las puertas de los cuarteles: cuando es el pueblo el que quiere expresarse, golpea las puertas de la historia. En muchas oportunidades nos critican por levantar consignas que algunos «demócratas» tildan de políticas. Bien saben que nuestra organización lucha por los problemas que, desde la culminación de la guerra de las Malvinas, padecemos los ex combatientes. (…) No nos olvidemos que durante la guerra de Malvinas se expresó una nueva generación de argentinos que, después de la guerra, conoció las atrocidades que había cometido la dictadura. Nosotros no usamos el uniforme para reivindicar ese flagelo que sólo es posible realizar cuando no se tiene dignidad. Nosotros usamos el uniforme porque somos testimonio vivo de una generación que se lo puso para defender la patria y no para torturar, reprimir y asesinar."

Bibliografía citada en el módulo

- Adamoli, Ma. Celeste y Flachsland, Cecilia (eds.), *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en Argentina*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2010.
- Adamoli, Ma. Celeste y Flachsland, Cecilia (eds.), *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2010.
- Aira, César, "Novela argentina: nada más que una idea", en *Vigencia*, Universidad de Belgrano, agosto de 1981.
- Alabarces, Pablo, *Fútbol y patria. El fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*, Prometeo libros, Buenos Aires, 2002.
- Blaustein, Eduardo y Zubieta, Martín, *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*, Colihue, Buenos Aires, 1998.
- Caraballo, Liliana, Charlier Noemí y Garulli, Liliana, *La dictadura (1976-1983). Testimonios y documentos*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- Gilbert, Abel y Vitagliano, Miguel, *El terror y la gloria. La vida, el fútbol y la política en la Argentina del Mundial 78,* Grupo editorial Norma, Buenos Aires, 1998.
- Guber, Rosana, *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas,* Editorial Antropofagia–IDES/Centro de Antropología Social, Buenos Aires, 2004.
- Lorenz, Federico, *Las guerras por Malvinas*, Edhasa, Buenos Aires, 2006.
- Pesclevi, Gabriela, *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983)*, Biblioteca Nacional, Buenos Aires, 2014.
- Piglia, Ricardo, *Respiración artificial*, Buenos Aires/Barcelona, Anagrama, 2001 [1980].
- Sarlo, Beatriz, "Política, ideología y figuración literaria" en Balderstone, D. (et al.), *Ficción y Política. La narrativa argentina durante el proceso militar*, Alianza, Buenos Aires, 1987.
- Scher, Ariel, *La patria deportista. Cien años de política y deporte*, Planeta, Buenos Aires, 1998.
- YouTube: Mundial 78: la historia paralela. Documental de la productora 4 cabezas sobre la base de una investigación periodística de Gonzalo Bonadeo. Rafael Espinoza. Publicado el 17-03-2014. Consultado el 27-10-2014.https://www.youtube.com/watch?v=pwmF-aHuRkEhttps://www.youtube.com/watch?v=pwmF–aHuRkE

https://www.youtube.com/watch?v=pwmF–aHuRkE

Foros y actividades

Los colegas pudieron discutir y elaborar los contenidos de este módulo en el foro "En torno a la Dictadura". Se abrieron dos temas de debates y en ambos se apeló a las experiencias personales de los docentes, para buscar en ellas tanto las marcas (algunas perceptibles, otras tácitas) que dejó la dictadura como los modos institucionales de tramitar el recuerdo de un período traumático de nuestra historia reciente que afectó enteramente al tejido social.

La invitación al primer tema de debate en el foro se hizo a través de la siguiente consigna:

Como decíamos en la clase, las políticas de la dictadura atravesaron todos los órdenes de la sociedad, entre ellos, la educación. En ese ámbito podemos rastrear marcas de la política represiva tanto en los sujetos de las instituciones educativas, en las instituciones mismas, en los contenidos de enseñanza, en la circulación de determinados materiales didácticos, en los edificios escolares, en la implementación de determinada metodología de enseñanza, etc. Les proponemos que, luego de la lectura de la clase, rastreen esas marcas en sus Institutos y/o en las escuelas de sus localidades y las compartan en este foro.

La colega **Claudia Acosta** del I.S.F.D. N°160 de Coronel Suárez, Pcia. de Buenos Aires realizó una intervención en la que dio cuenta de las marcas que dejó la dictadura en los trazos territoriales de su localidad: *"En relación a las marcas que dejó la represión en la trama urbana, la ciudad de Coronel Suárez no quedó al margen de los procesos de intervención y reorganización del espacio urbano. Ajustándose a la Ley Provincial 8912 de Usos del Suelo, se realizó desde el Área de Planeamiento la primera Delimitación en Áreas, donde se establecía la diferenciación del espacio según las densidades y factores de ocupación del suelo a partir de la infraestructura disponible. La ordenanza no solo regulaba la ciudad cabecera sino también todos los núcleos poblacionales del distrito. Esta normativa se complementó con grandes obras de infraestructuras representadas por construcción de canales, plazas, edificios de administración pública, rutas, avenidas, que daban cuenta de la prosperidad y progreso. Los barrios periféricos, (aquí no hay espacios con características de villas miserias), los ubicados al sur de las vías férreas, denominados "atrás de las vías" recibieron pocas infraestructuras y con ello se intensificó la desigualdad con el área central y residencial más importante de la ciudad, que se ubica al norte de las vías del ferrocarril .La ciudad, como construcción social, demostró ser un hecho político.*

Esta intervención me permitió repensar el pasado, desde un contexto que materializó en el espacio una ideología, a través de la cual se territorializaron y profundizaron las distancias sociales."

En el marco del foro de discusión sobre la Dictadura se abrió un nuevo tema de debate que invitaba a los docentes a compartir con el resto de los colegas una narración de las actividades que se habían realizado en sus propios Institutos del Profesorado o Escuelas Secundarias para elaborar el recuerdo del terrorismo estatal y afirmar el compromiso ético de la educación con la profundización del orden democrático. La consigna para ese tema de debate fue la siguiente:

> En esta oportunidad, la propuesta es compartir algunas experiencias de trabajo en sus Institutos en las que hayan abordado la discusión o el análisis de alguna de las temáticas transitadas por nosotros en este último módulo sobre la dictadura. Puede tratarse de actividades puntuales, secuencias didácticas, trabajos con escuelas asociadas, jornadas institucionales, etc.

En tal sentido, la profesora **Graciela Viard** del I.S.F.D. "San Agustín" de General Roca, Río Negro, aporta –luego de un reconocimiento al recorrido que llegaba a su fin– una interesante experiencia en la que se verifica la importancia de una articulación de la formación docente con otras instituciones de la vida pública como, en este caso, la juicios por delitos de lesa humanidad: *Hola gente, a momentos de iniciar el viaje para reencontrarme con todos, reitero mi satisfacción personal e intelectual por gratificarme con aportes que cuestionan la idea de una presunta homogeneidad nacional –temporal y territorial– al tiempo que nos permiten ir armando este rompecabezas complejo y apasionante de nuestra realidad pasada y actual.*

Desde mi perspectiva, la variedad de iniciativas institucionales llevadas adelante por ustedes no solo enriquece y potencia estos abordajes, sino que nos brindan ideas al conjunto para mejorar nuestras prácticas… Gracias mil.

En relación con el tema planteado, aporto reflexiones sin menoscabo de algún indudable tinte patagónico:

1.- En el último año una actividad que concitó el interés y asombro de nuestras estudiantes fue participar como espectadores del Juicio Oral a los acusados de perpetrar torturas y asesinatos en el marco de la causa "La Escuelita II" llevada adelante por la APDH Neuquén, donde se acusó y juzgó a genocidas que se beneficiaron con décadas de impunidad. Como rasgo característico de la sustanciación del juicio, nuestros estudiantes advirtieron que los represores sostienen el pacto de silencio como forma de continuar y extender el daño que

le han producido a los sobrevivientes, a sus familiares y a la sociedad toda.

2.- En la última conmemoración del 24 de marzo, entre distintas actividades, se organizó en nuestro IFD, una muestra en tres sectores donde se presentaron (Mesa 1) Los libros prohibidos por la Dictadura Militar; (Mesa 2) Los libros sobre el Terrorismo de Estado y (Mesa 3) Los materiales producidos por los Organismos de Derechos Humanos. En cada caso se solicitó a los docentes que aportaran material de su biblioteca personal, además de incluir textos de los repositorios documentales institucionales y provinciales. Con este bagaje se armaron rincones de lectura para tomarlos y leer, además de coordinadores que orientaran sobre el material de cada espacio. La experiencia concreta de poder tocar y sentir aquellos textos que, en distintas asignaturas, habían conocido su censura y prohibición, potenciaron el compartir un encuentro por esta noche, máillls deentre nuestras experiencias significativas entre nuestros alumnos que perduraron más allá de la fecha.

3.- Comparto con ustedes reflexiones de la Dra. Vera Carnovale en ocasión de una disertación pronunciada en las VI Jornadas de Historia de la Patagonia realizadas en Cipolletti (R.N.) hace un mes donde, tras tensionar la dupla memoria social e historiografía, pasó revista a los distintos relatos propuestos sobre lo que pasó en la década del 70' recuperando aportes de F. Lorenz. Sostuvo asimismo las necesidad de desacralizar la "memoria militante" atendiendo tanto a la responsabilidad como al fracaso de las matrices que provocaron el Terrorismo de Estado. En este marco, más que denunciar se impone la explicación, es decir las acciones que generan y explican el Terrorismo de Estado, tal como se clarifica en la carta de Rodolfo Walsh.

4.- Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, una cuestión pendiente hacia los pueblos originarios radica en recuperar del olvido la identidad y el lugar que tuvieron y tienen estas comunidades, difundiendo los atropellos y matanzas con que intentaron e intentan someterlas. Dado que el ejercicio de la memoria es un paso imprescindible en la lucha por el futuro, temas como la Matanza de Napalpí (1924) o la de Rincón Bomba (1947), –ambas registradas durante gobiernos democráticos y perpetradas por organismos del Estado– deben ocupar un lugar relevante en la agenda pública, en la memoria colectiva y en el currículo escolar del mismo modo que debemos reconstruir los hechos del Terrorismo de Estado de la última dictadura militar. Más aún para Trinchero (2013:63) "la genealogía del terrorismo de Estado no se limita al pasado reciente es decir a la última dictadura militar sino que ancla en la génesis del Estado moderno argentino" que se constituye sobre el racismo, sobre la eliminación de un enemigo interno (el indio). Debemos por ello

destrabar el discurso de la dictadura como un hecho anómalo, único e irrepetible, para, entonces avanzar más en la verdad y trabajar más en profundidad sobre esta historia del olvido".

El colega **Bruno Sancci**, del Instituto Superior de Formación Docente Artística Nº 805, de Trelew, Chubut, aporta en su intervención un importante material del que se deduce una herencia de la dictadura que va más allá de las huellas subjetivas o las marcas institucionales. Como puede verse en las "fichas de inteligencia" que el docente adjunta en su entrada al foro, el espionaje y la información sobre las personas continuó, al menos en su zona, hasta bien entrado el retorno a la institucionalidad democrática. Un motivo más para tensar la relación entre el régimen de la dictadura y el orden constitucional. Dichas tensiones son las que marcan la dificultad, tal como lo hemos discutido en nuestro último encuentro presencial, para nombrar los años de la llamada transición democrática o años de la posdictadura. Ésta es la intervención del colega patagónico:

Las presentes fichas de inteligencia representan un mecanismo muy aceitado de recolección de información, ya que se puede observar el seguimiento de una persona (ya fallecida), en un período de tiempo bastante amplio: 1970 a 1985, pasando por gobiernos militares, peronistas, militares y, al fin, radicales.

Las diversas fuentes que aportan datos sobre la vida privada, profesional y pública de la persona son de las más diversas: SIDE, Policía, Gendarmería, etc. Esto habla no solamente de la organización del espionaje interno, sino de su centralización (al menos en Chubut), y de su persistencia en el tiempo. Cabe preguntarse qué hacían los servicios de inteligencia fichando y catalogando personas hasta, e inclusive, 1985:

Encuentros presenciales

Como señalamos en la introducción, el trabajo virtual se combinó con instancias presenciales que tuvieron como propósitos ampliar algunas de las temáticas planteadas en los módulos, recuperar los ejes de la discusión de los foros de las aulas virtuales y profundizarla a través del análisis de aspectos específicos intercambiando saberes situados en los contextos locales y en las prácticas específicas de los ISFD.

A estas instancias las denominamos "encuentros" y cada uno de ellos tuvo una duración de dos jornadas. El primer encuentro, realizado durante el mes de mayo, fue nacional ya fueron convocados todos los colegas cursantes del ciclo de todo el país. Luego, en los meses de agosto y septiembre, llevamos a cabo cuatro encuentros regionales: Centro, Cuyo, Noroeste, Noreste. Por último, en diciembre, finalizamos el Ciclo con otro encuentro nacional.

En cada jornada de trabajo de los encuentros combinamos plenarios –en los que presentamos un tema, proyectamos filmes y analizamos diversos artefactos culturales– y talleres de lectura y discusión en grupos reducidos.

En el primer encuentro realizamos una primera jornada destinada a discutir la clase introductoria. Durante ese día la actividad se organizó en torno a la pregunta por aquello que entraña formar profesores de Ciencias Sociales en el contexto contemporáneo. La segunda jornada estuvo destinada al Módulo "En torno al Centenario" con la proyección de la película *El último malón* (Alcides Greca, 1917) y el análisis de ilustraciones del número de la revista *Caras y Caretas* de mayo de 1910.

En los encuentros regionales abordamos el Módulo "En torno al peronismo". Para ello trabajamos elementos de las movilizaciones populares de 17 de octubre, producciones musicales de época, y textos literarios en los que se planteaba la complejidad de la emergencia de un nuevo sujeto político y social.

En el encuentro de cierre del Ciclo decidimos realizar una nueva aproximación a la pregunta que lo abrió: qué entraña formar docentes de Ciencias Sociales en la coyuntura actual. En ese marco, hicimos un recorrido de las rupturas planteadas en la primera clase virtual pero en la escena argentina de los últimos treinta años y en el período democrático.

Presentamos a modo de apéndice, el material empleado en los encuentros regionales y en el encuentro nacional de cierre.

Algunas reflexiones a modo de balance de la experiencia

Uno de los desafíos del Ciclo, presente desde el inicio, fue el vínculo entre la formación disciplinar de los profesores y sus prácticas y la propuesta caracterizada por la porosidad en las fronteras de los campos del estudio social. A su vez, dentro de esta perspectiva interdisciplinar, el fuerte sesgo histórico que significó elegir como tema organizador el siglo XX argentino, no pocas veces fue a contrapelo de las tradiciones de los profesorados de Geografía, Filosofía, Ciencia Política y Economía.

Una forma de transitar este desafío fue proponer aproximaciones parciales al objeto de estudio produciendo microanálisis simultáneos que recuperaran las herramientas que cada disciplina presta al estudio de lo social. En este sentido fue clave recuperar la idea de pertenencia a esa área del conocimiento de cada una de las carreras, algo que, a poco andar, descubrimos que estaba, si no olvidado, al menos omitido.

Esos ajustes, que sobre la marcha realizamos, fueron percibidos. Al menos así lo reconocieron varios colegas en el balance final. Es el caso, por ejemplo, de lo que dice la profesora de geografía **Nélida Marino**, quien dicta clases en el IES Simón Bolívar de la Ciudad de Córdoba de Didáctica I, II y la Práctica IV: *"Valoro que a lo largo del curso se hayan realizado de manera permanente ajustes de las clases en virtud de los trabajos conjuntos, después del primer encuentro donde se trabajó el objeto de estudio y enfoques de la Geografía se reflejó en las clases posteriores una incorporación más explícita de la espacialidad, lo que me pareció sumamente interesante porque da cuenta de una propuesta de real construcción colectiva".*

Otro desafío fue incorporar las situaciones locales a la temática abordada y la discusión de las prácticas de los profesores. Esto nos llevó a proponer una indagación compartida con los colegas, a modo de relevamiento, sobre la presencia de los temas y problemas abordados en el marco local de cada profesor y también sobre la presencia de estas cuestiones en las clases de los profesorados.

A nuestro juicio, los resultados de esa indagación fueron de lo más rico que tuvo el Ciclo. La presencia local o, por el contrario, la ausencia, de un tema, un objeto, una problemática abrió una gran cantidad de reflexiones que permitieron profundizar sobre la construcción misma del sentido de la enseñanza de lo social. ¿Por qué trabajar tal o cual tema en un determinado espacio?, ¿qué implicancias puede tener abordarlo en ese lugar?, ¿cuáles son los alcances convenientes de estos abordajes?, fueron algunos de los interrogantes transitados en los foros y en los encuentros presenciales.

Por lo cual, en este ciclo la reflexión sobre la práctica docente en tanto hecho social, anclada en las particularidades de la cultura, partió de instalar estas inquietudes como movilizador hacia la búsqueda, el descubrimiento y la creación de nuevos significados sobre el hacer cotidiano, llevando a complejizar lo cercano, lo experimentado, lo vivido en las instituciones de formación superior en por las que transitan los participantes del curso.

El objetivo que propusimos fue construir un espacio que permita, a través del encuentro, la proximidad, lo compartido, dar cuenta de las complejidades de la enseñanza propias de los institutos localizados en distintos lugares del país, para comprender y explicar el entramado de relaciones que conforman el hecho educativo desde la diversidad y el trabajo colaborativo.

El recorrido de este trayecto formativo, la alteración e impacto que provocó en las prácticas se refleja en los balances realizados por los colegas, cursantes del Ciclo, que volcamos a continuación. En ellos podrán leerse registros en primera persona de las marcas que dejó la experiencia o la descripción de propuestas didácticas surgidas a partir de los aportes teóricos y/o metodológicos propuestos en este curso, que dan cuenta de lo acontecido por el grupo de docentes que atravesó esta experiencia.

“En relación a los aportes que el ciclo permitió reconocer a la formación, a la práctica de enseñanza y al trabajo colectivo del equipo de la Dirección de Educación Superior a mi cargo, en general los aportes bibliográficos nos ayudaron mucho a pensar instancias de capacitación jurisdiccional, como así también la elaboración de los diseños curriculares de historia de secundaria y de primaria. Especialmente en lo que refiere a la articulación con las direcciones de nivel y el área de desarrollo curricular de la provincia.

También hemos pensando en instancias de construcción colectiva para la reescritura de diseños de primaria, sobre todo las unidades curriculares de Historia Argentina y Latinoamericana, Ciencias Sociales y su Didáctica y algunos Espacios de Definición Institucional.

Dentro de las proyecciones 2015, hemos establecido algunas prioridades de formación y acompañamiento a nivel jurisdiccional para los docentes de algunas unidades curriculares específicas, especialmente para construir un trabajo en red y articulado entre profesores de un mismo instituto y entre institutos y escuelas asociadas.”

Lisandro David Hormaeche

“A la hora del Recuento Final de la itinerancia por esta capacitación, yo en lo personal, lo hago a partir de quién siempre es el motor de mis practicas áulicas, rescatando la siguiente frase: “Enseñar es, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro. Quizá se plantea así por el carácter provisional de las propuestas, porque implica la mejor de nuestras decisiones de hoy, que probablemente al reflexionar mañana sean de nuevo tipo... El meta-análisis de la clase o la reflexión acerca de ella, como queramos llamarla, nos permitirá recrear la clase, entenderla en una nueva dimensión y generar la próxima desde una propuesta más comprensiva, en la que acortemos la brecha entre lo que buscamos para nuestras clase y lo que en ellas acontece, y volvamos a ensancharla con nuestras mayores aspiraciones y utopías.”(Litwin,E. 2001).

Los aportes del material de lectura me llevaron a acortar la brecha entre lo que quiero y lo que realmente pasa en mis clases, pero al mismo tiempo una relectura, una mirada por los foros, atendiendo a las prácticas de mis colegas de todo el país, me desafiaron a ensanchar nuevamente esa brecha, con un efecto multiplicador.

La temática tratada, historia reciente, una propuesta didáctica que tiene un gran desafío: trabajar los hechos y procesos históricos nacionales y locales, en la formación docente, en una ida y vuelta por el tiempo, deteniéndonos en temas que nos preocupan y que en lo posible nos ocupemos, tanto docentes como alumnos, con nuestro granito de arena, fue sumamente enriquecedor, desde la visión general de las ciencias sociales, es decir con la mirada integradora, pero con la contribución especifica del saber de cada ciencia, tal como lo pensaron los responsable de este curso, acercándonos películas, imágenes, etc.

Los ENCUENTROS PRESENCIALES dejaron un bagaje de conocimientos, intercambio de experiencias, pero por sobre todo nos permitieron, además de la retroalimentación, mirar comparativamente como nos comprometemos con la calidad e inclusión de la educación en nuestros IFD, tomar lo mejor del otro, para crecer en calidad. Considero que fue posible, porque mientras en otras capacitaciones los presenciales son entre docentes de una misma localidad o provincia, es decir con las mismas características o realidades institucionales, este tuvo dos nacionales y un regional ampliamente aprovechables colocándonos cara a cara con todos los tutores, colegas y sus sapiencias.

Abrió camino a la posibilidad de MIGRAR CON SUS APORTES para crecer profesionalmente e integrar conocimientos con otras

capacitaciones, por ejemplo en mi caso particular, a los contenidos trabajados aquí les sumé los brindados por la Especialización en Tic, incorporé, en secuencias didáctica una herramienta tan poderosa como las Tic; Busqué a partir de estos trabajos el desarrollo de las competencias necesarias para el uso y manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC y garantizar las acreditaciones, en nuestros alumno, sin excusas, abriendo paso y convirtiéndonos en estrategas si es necesario, para que llegue, aún al interior profundo de nuestro país, como es el Anexo de La Puerta, del IFD "Estanislao Maldones", en el Dpto Ambato, de Catamarca. Como prueba de ello queda en línea un prezi producido por estos alumnos

Esperamos la RÉPLICA de capacitaciones similares!!!!!!!!! Gracias a todo el equipo en general y a Gabriel por el acompañamiento y el estímulo permanente. Un fuerte aplauso."

Olga Burella

"Este Ciclo me ha permitido aprender y reflexionar sobre distintos aspectos de mi propia formación y de mis prácticas de enseñanza en el marco de una propuesta de calidad académica, en diálogo con colegas que portan diversas y ricas trayectorias y con el respaldo y compañía de los coordinadores responsables del Ciclo, quienes nos han compartido tanto su experticia profesional como su calidez humana. Todo ello me ha resultado sumamente estimulante para pensar a lo largo del ciclo, y seguramente en el futuro inmediato, ya que lo aprendido será materia prima, viva y sugerente, para el diseño de mis próximas planificaciones didácticas.

La propuesta de contenidos que se ha desplegado en las diferentes clases me ha acercado a nuevas formas de pensar los acontecimientos históricos recuperándolos como coyunturas significativas cuyo análisis permite una comprensión hacia el pasado y hacia el futuro que sitúa al desenvolvimiento de la historia en el horizonte del presente como pasado y del pasado como presentes siempre actuales. De esta forma, esos análisis habilitaron pensar el pasado como creación de pliegues de las diferentes dimensiones de la realidad que se imbrican de forma compleja en la constitución de la vida social y recuperan la compresión subjetiva de los actores y sujetos sociales.

La dinámica grupal a través de los encuentros presenciales y las instancias virtuales me ha posibilitado un trabajo rico y sugerente con profesores de todo el país que con sus aportes permitieron otorgar a la propuesta, ya pensada desde una estrategia multidisciplinar, una mirada analítica que conjugó escalas espaciales y temporales, a la vez de enriquecerla con fuentes y recursos provenientes de diversas realidades sociales, geográficas, económicas, sociológicas, políticas

que pusieron en diálogo la historia nacional con las historias regionales y locales. Asimismo, valoro la relación con los coordinadores y responsables del Ciclo con los que se estableció un vínculo de respeto y reconocimiento mutuo que potenció en todo momento la valoración de las trayectorias profesionales y personales y la atención a los contextos institucionales en los que se desenvuelve nuestra tarea.

Encuentro que todo lo aprendido abre proyecciones áulicas e institucionales que beneficiarán la formación de grado en la que nos desempeñamos los cursantes dotándola de nuevas preguntas sobre el entorno social, renovadas miradas interpretativas que busquen vinculaciones analíticas entre los campos disciplinares, potentes recursos para la enseñanza que construyan enfoques de la unidad de lo nacional en la diversidad de lo local y regional así como construcciones de sentido que posibiliten a nuestros estudiantes la elaboración de marcos conceptuales y heurísticos para pensar lo real como objeto complejo, dinámico y subjetivo."

María Fernanda Berón

"La cursada del ciclo ha representado para mí en lo personal un verdadero soplo de aire fresco lleno de ideas y posibilidades. El espacio virtual fue aprovechado con clases muy trabajadas y los foros de intercambio fueron instancias muy útiles para apreciar los aportes de los compañeros a partir de consignas claras y abiertas. De cualquier manera fueron los encuentros presenciales los que marcaron la diferencia. Realmente creativos, con muchísimos recursos para utilizar en nuestra tarea con los estudiantes y con la virtud de haber logrado involucrar a todas las disciplinas que componen el amplio arco de las Ciencias Sociales. Los textos, las películas, las canciones, todos los recursos audiovisuales compartidos durante todo el año dan cuenta de una búsqueda y de un compromiso con esa búsqueda.

No quiero dejar pasar la siempre excelente predisposición de todos los que forman parte del equipo de trabajo del Ciclo. Tanto en lo virtual como en lo presencial resultó una experiencia humana muy gratificante el saberse escuchado y leído según las ocasiones. Han dado muestra de una conducción democrática de cada uno de los momentos que compusieron la cursada y sin querer han sumado elementos para que en nuestro quehacer cotidiano en las aulas tengamos una referencia más de cómo se pueden supervisar grupos heterogéneos con sabias dosis de intervención y paciencia.

En definitiva un año muy positivo, con importantes novedades en el aspecto formativo. No es tan común como uno quisiera acceder a espacios de formación de calidad y este sin duda ha sido uno bien

significativo que esperamos tenga continuidad en el postítulo de Ciencias Sociales. Un abrazo fraterno.”

Fabián Perino

“Quisiera señalar tres aspectos en lo que se refiere al aporte a mi formación profesional y personal que considero que el paso por este curso me ha brindado:

- Desde lo académico-disciplinar el cruce y abordaje interdisciplinario de cada una de las etapas que fuimos analizando, así como la posibilidad de “ponerle carne” a la historia de procesos –como decía en los presenciales Irene Cosoy–, y observar los objetos culturales desde las grandes líneas interpretativas, que permitía descubrir en los detalles lo general, y viceversa, lo maravillo de lo particular sin resultar tedioso; me resultó muy placentero al momento de las lecturas y el pensamiento y elaboración posterior.

Si bien en mi formación académica no es la primera vez que me encuentro con esta forma de encarar los procesos históricos, me resultó más interesante, fructífero y potencialmente disparador por el hecho de que considero que tanto los momentos seleccionados como los recursos (en el sentido de “documentos históricos”) planteados para el análisis tienen un nivel de pertinencia para el trabajo en las aulas que no siempre encuentro en otros planteos.

Por otro lado, la forma en que se abordaron las etapas de la última dictadura y de la democracia fue sumamente “histórica”, no por el hecho de que tenía más de esta disciplina que de las otras, sino porque fue un análisis que partió de lo que nos pasa hoy, en el sentido de reconocer que estamos atravesados por ellas, y no como algo que solo se observa, sino que lo observamos afectados por ellas. Creo que también esto se da en las otras etapas, pero que se nota más en estas.

- Desde lo didáctico, vinculado con mis prácticas: en relación con lo anterior, la metodología a partir de imágenes, de sonidos, de ideas, y el trabajo en los foros, los intercambios en los presenciales, la manera de plantear las preguntas y las consignas, me transmitieron una forma de trabajo didáctico que me enseñó desde el hacer. Creo que esto es ¡SÚPER! (si se me perdona la informalidad), porque no nos dicen cómo hacer más interesante y motivadora el abordaje de una temática, como debería ser la didáctica de la historia, si no que SE HACE, se enseña didáctica haciendo didáctica.

En contrapartida, esto te coloca en el reto de revisar y replantearse la selección de los recursos y materiales, así como las consignas en sí mismas, para hacer las clases. En lo personal, esto me permitió volver a mirar la forma que tengo de valorar los documentos históricos –en un sentido amplio, no solo los documentos escritos–, y que luego voy a utilizar en las clases, y volver a confiar en que se puede sacar tanto de una película, como de una imagen, como del fragmento de una novela. Sin olvidar, tal como lo observé en los presenciales, por parte de los coordinadores, que la selección de estos materiales nos obliga a tener un conocimiento muy profundo y fundamentado de los mismos.

- Desde lo vivencial e interpersonal, tanto la posibilidad de pensar junto a los compañeros del aula lo que se planteaba en cada clase, como la riqueza de los presenciales, con el entusiasmo que da escuchar discursos y formas de expresión cuidadas y elocuentes al mismo tiempo ("de alto vuelo") sinceramente me fue muy grato e interesante.

Me gustó mucho de los presenciales que no observé la competencia o la expectativa por el error ajeno (eso que he visto en otras jornadas y congresos, y que realmente es incómodo), así como no noté ni soberbia ni orgullo académico, en el sentido de que siempre existió en el ambiente, en el clima de trabajo, que este saber es algo que se va construyendo entre todos, desde los aportes y las miradas de todos, y que en cualquier interpretación siempre hay aciertos, errores y omisiones que no son necesariamente voluntarios.

Quiero recuperar además la apertura, la amabilidad, la gracia y elocuencia de cada uno de los docentes coordinadores. Me sentí recibida y escuchada y eso es algo que insisto no siempre uno encuentra. Les agradezco personalmente haberme hecho sentir tan bien.

Finalmente, no puedo dejar de señalar que la posibilidad de contar con los gastos pagos es invalorable para mí en estos momentos que corren. Agradezco y festejo la decisión de quiénes decidieron encarar estas capacitaciones para los docentes. En mis 10 años de experiencia laboral, es la primera vez que siento que una capacitación realmente me dejó algo y que salí un poco (bastante) más formada o capacitada que cuando entré. En definitiva, como en toda buena obra de arte que uno puede disfrutar, no volví igual que cuando fui. Gracias por eso a todos."

Alejandra Cacciurri

"El Ciclo de desarrollo profesional de Ciencias Sociales para los profesores de la Práctica fue para mí una experiencia de alto nivel.

No tengo reparo para expresar que cada tramo apareció como una sorpresa, porque tal vez no esperaba ni la cantidad y diversidad de material, ni el ingenio para presentar cada temática con la creatividad y buen gusto que fueron desarrollándose.

Confieso que cuando comenzamos con el Centenario, tuve la sensación que otra vez las Ciencias Sociales serían más bien " Ciencias históricas"…como suele suceder a menudo, donde la geografía, la economía, etc. pasan a otros planos. No solo que esto no ocurrió, lo que redundó en un respeto por cada disciplina, sino que tuvimos la oportunidad de ir descubriendo la mirada desde la formación de cada uno en armonía constructiva, la metodología resultó apropiada además, por el compromiso que generó en cada docente de la práctica respectiva. Uno por uno de los encuentros y los foros, y el aula en sí, me hicieron pensar, replantear, renovar, participa, animarme más… (aunque no soy de las que habla ni escribe demasiado en los cursos).

Cuando volvía a mis estudiantes, como siempre encontraba la razón de los esfuerzos para dar continuidad al curso. La situación del 30 provocó la observación del entorno y nuestras economías regionales con sus crisis y recuperaciones. Luego, el peronismo que en mi provincia tiene todas las características históricas, políticas, sociológicas del partido, por lo que las páginas literarias aportadas en el curso fueron como lentes para mirar sus realidades, donde los personajes si bien van reemplazándose, siguen un hilo conductor que continua despertando polémicas.

Cuando efectuamos las lecturas de la dictadura, y comentábamos, se nota en el entorno que persisten prácticas y posturas repartidas en numerosos ámbitos, que los rebrotes están por ahí, como para salir cuando pueden, a escena, la escuela es caja de resonancia, con la importancia que representa su protagonismo….Y Malvinas…que sigue doliendo….

El Ciclo me inquietó en muchísimos aspectos, pero también me tranquilizó, por no guardar rencores sino expectativas, para que las generaciones de jóvenes, no vayan por otros caminos que no sean el de conocer para discernir, elegir haciéndose cargo y pensando en los otros, como lo mejor que tenemos para ser el país que amamos.

Estuvo muy bueno el ciclo…muchas gracias a la totalidad del equipo…y por lo encuentros presenciales, cada uno mejor que el otro, fueron invalorables en mi formación.

Otra vez mi gratitud hacia todo el Equipo y a Pablo Bana en especial, por su calidad humana y profesional."

Ivone Carrillo

“Tras haber cursado la mayoría del programa INFOD vinculadas con el Desarrollo Profesional Docente sobre el abordaje de las Ciencias Sociales, puesto que me incorporé en el segundo encuentro, creo que esta visión desde la trasmisión de la cultura es novedosa ya que el conocimiento de la Historia Argentina pudo presentarse desde otra visión. Si se tiene en cuenta los elementos presentados tales como el cine, la música, la fotografía, los bailes, la arquitectura, la literatura y el debate de las ideas, de los cuatro ejes propuestos realmente han tenido una coherencia notable puesto que nos ha permitido ir comparando todos los hechos en un esquema similar para los cuatro ejes. Creo que así se ha logrado valorar y vincular la relación acontecimiento-proceso.

Respecto a los aspectos operativos de la propuesta mi apreciación es positiva. La plataforma, si bien no es una novedad para quienes dominan la relación de alumno-docente a distancia, ha sido amigable, pues ésta fue para mí la primera y verdadera interacción a través de una plataforma virtual. La facilidad y el acceso claro de la plataforma me facilitó en alto grado su comprensión y tras los indecisos primeros pasos pude adaptarme a la dinámica del dispositivo. Igualmente valoro la posibilidad de los encuentros zonales. De esta manera he podido participar de las clases y sobre todo de los foros con colegas de otras jurisdicciones y también con la coordinadora de mi sala. En este sentido el ver cómo respondían otros colegas interpeló mi visión sobre los acontecimientos reflejados en las huellas que estas dejaban en mi provincia y pude comparar como felizmente el esquema de la propuesta se cumplía, toda vez que frente a un hecho signado por la visión portuaria de Buenos Aires se alzaban una multitud de divergentes ejemplos que no siempre coincidían con la visión historiográfica hegemónica. Por ejemplo, el debate propuesto, aunque no concretado, sobre sí la Argentina fue un país de inmigrantes o con inmigrantes me pareció que fue presentado en un ambiente propicio de colegas y si bien no tuvo su desarrollo, fue observado con atención positiva por la coordinadora, hecho que rescato plenamente.

Con respecto a la coordinación debo afirmar que me sentí absolutamente cómodo con los colegas y sobre todo con la coordinadora Mariana Santangelo a quien no sólo le reconozco su gran capacidad de orientar el debate y tratar de incentivar la participación en los foros, sino que además su trato personal fue en todo momento amable y cortes, hecho que no siempre se presenta desde la coordinación de este tipo de cursos. Es por ello que quiero destacar muy especialmente lo afortunado que me siento de haber participado en esta experiencia enriquecedora con una coordinadora que con un gran don de gente, que pudo intercambiar ideas no

siempre afines con una altura digna de una profesional de amplia visión y respeto por las ideas ajenas.

Para concluir quisiera agradecer a Irene y los demás miembros del equipo docente pues realmente han cumplido los propósitos sobre el conocimiento de lo social teniendo en cuenta las múltiples dimensiones de la cultura y sobre todo tomando en cuenta que la Argentina es, fue y será un país diverso y federal. Felicitaciones y espero que nos encontremos en otra actividad muy pronto.”

Guillemo Genini

“Remito mi balance personal acerca de mi experiencia y paso por el ciclo de ésta importante y oportuna capacitación, ya que como profesora de Economía en el profesorado de historia de la localidad de Tilcara– Jujuy me ayudó y ayuda mucho a relacionar contenidos, compartir metodologías didácticas, proponer modos y/o enfoques a trabajar con otros espacios, durante el transcurso que se iba realizando el mismo. Generé mesas de diálogo y debate en temáticas que nos preocupa en las ciencias sociales y pude experimentar y comprobar, el conocimiento y una visión más rica y compleja de la historia argentina y de las herramientas didácticas que se pueden emplear. Por otro lado como directora de una escuela de Arte del nivel medio, me enseño mucho de la cultura artística en cuanto a la industria discográfica y cinematográfica, como por ejemplo la composición en música y letra de canciones de cada época de la historia que surgía y se imponía en la sociedad, lo mismo que la danza, baile, expresión corporal de alegría y protesta de lo que pensaba y demandaba el pueblo en las distinta épocas y lugares de cada rincón argentino y como se visualizaba ésta realidad al exterior.

Los textos, los módulos, comentarios, foros, etc. y el modo virtual que se hizo me movilizó a aprender y usar la tecnología a nuestro alcance a pesar de la dificultad de conectividad en Tilcara, no me desanimó, era más fuerte la necesidad de estar conectada para aprender y luego pensar como lo insertaba en la realidad del aula, como por ejemplo un debate rico después de mirar la película *Kilómetro 111* con mis alumnos de 2º año del profesorado de historia, la economía de ésa época con la actual, como fue su evolución y que cambios observo en lo político, económico y social.

Estoy muy agradecida y satisfecha de ésta oportunidad que me dio el INFOD a través del equipo maravilloso de trabajo que han compuesto principalmente Ud. Irene quien con humildad, sabiduría y flexibilidad conducía cada encuentro y lo mismo Ud. Pablo nuestro coordinador muy abierto al diálogo y respetuoso a las opiniones de cada uno.

Muchas, muchas gracias, y de continuar esta u otra capacitación mi deseo es continuar. Un fuerte abrazo a la distancia y nuevamente gracias!!!"

Nora Delgadillo

"Quiero rescatar para realizar este balance, la presentación del ciclo porque la intención fue acompañar, a lo que diría que no solo se nos acompañó sino que también se cumplió con el rol de facilitadores y mediadores al acercarnos textos, materiales audiovisuales, imágenes, etc. Si se realizó un recorrido donde tuve la oportunidad de compartir y discutir, pero además de revisar mis prácticas para reflexionar sobre la práctica aúlica realizada y poder llevar a cabo reorientaciones con los alumnos del profesorado de geografía. Si creo que se logró revisitar las prácticas reales y poder analizar las mismas.

Se propició la oportunidad de repensar en generar las condiciones necesarias para favorecer las trayectorias escolares reales. Es verdad, que se pudo y se logró revisar la enseñanza del conocimiento social para alcanzar descentrarnos de la lógica autocentradas en la disciplina, tratar de replantear lógicas procesales, lo que condujo a favorecer en nosotros el pensamiento crítico y transformador.

El conocimiento social fue visto desde diferentes perspectivas pero haciendo centro siempre en el análisis y transmisión de la cultura.. La comprensión alcanzada nos permite pensar en mejores y nuevas intervenciones pedagógicas. Se puso en juego una perspectiva múltiple y a la vez integrada para alcanzar la complejidad social, estableciendo interrelaciones.

Se abordaron el acontecimiento, la experiencia, la narración y la imagen como problemas conceptuales, sin tratar de repetir los modelos de enseñanza desde lo fáctico, también se puso la percepción de lo social como sujetos pero siempre en relación con la práctica profesional. Trabajamos la narración y la imagen porque estas últimas definen un lenguaje masivo.

Se trató de un ciclo que tuvo la virtud de abrir perspectivas diferentes a las tradicionales, donde la orientación del tutor siempre fue orientadora y posibilitadora de establecer redes de comunicación."

Hugo Figueroa

"Admito que es esta fue mi primera experiencia de formación con esta modalidad (virtual), pero a pesar de que implica una autogestión, sobre todo de los tiempos, siempre me sentí muy acompañada por mi tutor Pablo, con mensajes grupales, personales, participación en los foros, etc.

Este curso mejoró la relación con mis colegas del profesorado, el grupo de "Tala" (ER) y el trabajo en equipo, las consultas se hicieron más frecuentes, nos preguntábamos sobre como marchaba cada uno, compartíamos experiencias, nos dábamos aliento, nos recordábamos fechas, etc.

Enriqueció mucho mi tarea docente el haber conocido gente de otras provincias, abrió la mirada, y aprendí muchísimo.

En cuanto a los recorridos desarrollados siempre encontré coherencia entre las clases, lo que me dejó un esquema mental bien organizado y material escrito al que siempre podré recurrir. Fue excelente cada clase, que se enriquecía aún más en los encuentros presenciales.

La mirada abierta y crítica de cada clase y la modalidad de los foros federalizó la propuesta y con cada intervención yo sentía un gran compromiso y seriedad de todos mis compañeros. La posibilidad de encontrarnos fue extraordinaria y me renovaba las ganas de continuar aprendiendo.

En cuanto a lo administrativo también agradezco la organización cuidadosa de cada detalle (viajes, estadía, alimentación, recreación, etc). Como ya lo expresaron en los encuentros presenciales algunos de mis compañeros de ER, la planilla de Viáticos nos complicó la vida, ya que no es muy cómodo ir hasta una comisaría con valijas y a horarios donde ya estábamos cansados. Sé que escapa a ustedes, pero es una acotación.

Gracias por la dedicación en preparar este ciclo de formación y permitirnos abrir las miradas en las ciencias sociales; nos dejan una responsabilidad enorme por llevar a la práctica los aprendizajes y transmitir a los futuros profesores todo lo aprendido.

Me despido, quedando a disposición para otra propuesta de formación que siga enriqueciéndome.

Gracias!"

Soledad Selva

"El presente es elevado a los fines de resaltar la organización y responsabilidad de los docentes y especialistas a cargo del Ciclo, lo cual fue demostrado a lo largo de todo el trayecto del mismo.

Considero muy importante la utilización de la mensajería interna, no solo realizada por el Prof. Pablo, sino también por la Prof. Irene Cossoy, ya que es la primera vez que realizo un curso por correo y recibo indicaciones, apropiadas y bienvenidas, no solo del tutor sino también de la Coordinadora. Un punto a tener en cuenta es que no todos tenemos acceso a internet en cualquier momento, y, aquí en

Quebrada de Humahuaca, suele cortarse o ponerse muy lento cuando hay mucho viento.

También me interesa resaltar las cualidades humanas demostradas por todo el equipo en los encuentros presenciales, que van desde la cordialidad y el respeto hasta la especialidad evidenciada en el área de cada uno de los capacitadores, lo que indica la responsabilidad, que permitió ampliar los temas.

Relacionado a este tema, considero de gran apoyo a la práctica docente el hecho de pensar en un ciclo interdisciplinario, ya que permitió profundizar los temas tratados y enriquecer las perspectivas de cada uno.

Asimismo, aplaudo, finalmente, la organización de los encuentros presenciales, lo cuales tuvieron previstos cafés y almuerzos, lo que permitió la concentración en las actividades del ciclo."

Carmen Judith Tejerina

"Debo confesar que al comienzo del curso no tenía muchas expectativas. Por un lado, el título del curso, amplio, no anticipaba los contenidos que vendrían y, por el otro, carecía de certezas acerca de mis posibilidades de culminar un curso de larga duración. Felizmente, el desarrollo de las primeras clases me entusiasmó a seguir y finalizar esta capacitación. Quisiera nombrar en esta instancia, algunos puntos que me "engancharon" con el cursado:

-Recuperación de las expresiones locales de determinados acontecimientos y procesos.

Compartir en los foros las expresiones locales de determinados acontecimientos (como las 'celebraciones' del Centenario) fue por demás interesante. Estamos acostumbrados a seguir procesos históricos a partir de los movimientos políticos e institucionales que ocurren en Buenos Aires y la dinámica del foro le otorgó un carácter federal al tratamiento del tema. Fue una invitación no sólo a conocer las diferentes realidades provinciales sino también a pensar e investigar sobre la localidad/historia que habitamos.

-Trabajo con objetos de la época

El trabajo con imágenes, películas, escritos de época me pareció muy novedoso. Sobre todo porque no eran reflejaban los bustos de los personajes que estuvieron al frente de determinadas instituciones sino imágenes cotidianas o en las cuales analizamos aquello que a primera vista parecía un dato de contexto (por ejemplo, el significado del estilo arquitectónico de un edificio). Pudimos analizar otros elementos que nos permitieron construir desde otro lugar una idea de la época.

La misma apreciación sobre las películas que compartimos en los encuentros presenciales y en el aula: en esas obras logramos ver condensadas muchas tensiones que hemos aprendido en el curso y otras instancias de formación. Aun en el caso de *Kilómetro 111*, que abordamos exclusivamente desde la plataforma, logramos realizar un análisis grupal, leernos, comentarnos. Creo que eso es un gran logro para un curso virtual.

Los escritos producidos en los momentos analizados también me parecieron muy interesantes por la excelente selección (en mi caso, prácticamente todo novedad) y por proponer una mirada de la cultura desde otro lugar (justamente no desde la Cultura sino desde expresiones situadas en acontecimientos concretos y posicionadas a favor de determinados intereses).

-El trabajo con tensiones históricas, la apertura de los acontecimientos

Valoro que se haya propuesto observar las tensiones de la época (detrás de las celebraciones del Centenario, alrededor de las dos manifestaciones durante el primer peronismo, las dos plazas en los ochenta). Valoro la posibilidad de encontrar la política como conflicto en cada acontecimiento y la invitación a pensar en la reemergencia de lo popular a lo largo del siglo XX.

-Dinámica de los foros y encuentros presenciales

En los foros siempre hubo mucha participación y las intervenciones del tutor además de recuperar los aportes realizados y sujetarlos a un eje de debate, fueron muy significativos. A pesar de la extensión de los foros (dada por la cantidad de participantes y por la riqueza de los temas) la lectura de cada foro nunca dejó de ser llamativa (digo, a veces los foros son aburridos, repetitivos…). Si muchas veces la falta de tiempo no me permitió seguir las intervenciones.

En el último tema, fue difícil participar para mí porque nací en 1983 y si bien, podría animarme a pensar algunos rasgos de la dictadura en la escuela primaria son recuerdos muy difusos. Por otro lado, en el espacio curricular a mi cargo no trabajé temas vinculados al Terrorismo de Estado. Como recomendación, creo que sería bueno plantear otras preguntas para los foros de la dictadura, que vuelvan sobre la lectura de las clases. Me hubiese gustado compartir el análisis de los videos y escritos incorporados en las últimas clases). Los foros fueron muy limitados a compartir experiencias.

Los encuentros presenciales me parecieron muy "productivos", con propuestas distintas para abordar temas que a veces no tratamos en las escuelas o lo hacemos al pasar. De ninguna manera los vivencié como instancias formales sino con mucho contenido para aprender.

Los felicito por la propuesta y agradezco al INFD la posibilidad de acceder a capacitaciones de esta calidad. Gracias tutor por el excelente acompañamiento.”

Lucrecia D’Agostino

“A partir de la idea de “época de ruptura” que se planteó en la clase introductoria, el Ciclo de Ciencias Sociales me permitió repensar esas rupturas en clave de nuevos desafíos que afrontamos en la práctica cotidiana del aula.

El debate de esta clase, en el foro sobre las rupturas y la reflexión de los participantes, evidenció las disputas entre las formas “de siempre” de pensar y enseñar la Historia y las rupturas que existen, en el sentido de desprenderse de las representaciones que portamos sobre qué enseñar y cómo hacerlo en tiempos de cambio.

Por otra parte, el texto de esta clase permite contextualizar el proceso de los cambios sociales e ideológicos que han impactado en la Historia y en la problemática de transmitir a las nuevas generaciones su pasado. En este sentido, entendemos transmitir siguiendo a Inés Dussel, como una forma de transmisión que habilite el pensamiento en los jóvenes para preguntar al pasado desde su propio presente.[6]

Por esto, entonces, pude revisar algunas miradas sobre lo que deberían “saber” los futuros profesores de Historia y, por lo tanto, la forma de enseñarla.

En general, todas las clases presentaron un abordaje novedoso de los temas y permitieron el debate desde las propuestas que los acompañaron. Tal vez la de analizar la película *Kilómetro 111* fue, para mí, la más enriquecedora por los aportes de los y las compañeras en el foro.

Los foros estuvieron planteados desde preguntas muy interesantes que abrían el debate, en este sentido el acompañamiento del tutor y sus intervenciones cuando el debate se salía del “cauce” fueron oportunas y acertadas, de igual modo sus apreciaciones de los trabajos presentados fueron muy pertinentes y con la intención de invitarnos a profundizar las temáticas abordadas.

Los recursos utilizados en todas las clases y en los presenciales plantearon otra forma de trabajarlas ofreciendo, desde mi punto de vista, posibilidades de llevarlos al aula: imágenes, películas, afiches, textos, discursos, etc., con un tratamiento novedoso desde la

---

[6] Dussel, I., “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”, en: Guelerman, S. (comp.), *Memorias en presente*, Norma, Buenos Aires, 2001.

invitación a abordarlas desde la contextualización, el análisis, la comparación, etc.

Considero muy importantes los aportes teóricos para el debate y la reflexión en los temas del peronismo y de la última dictadura cívico-militar, ésta última, además de ser una experiencia traumática está cruzada por diferentes discursos de memoria que portamos y que es necesario revisar ya que se trata de "pasados que no pasan". Por esto me pareció muy importante trabajar sobre conceptos clave como el de Terrorismo de Estado, disciplinamiento social y económico para poder, con los alumnos, avanzar en la posibilidad de la construcción colectiva de la memoria.

A modo de conclusión provisoria, porque seguiré pensando, entiendo que lo más importante es haber rescatado que ya no es posible construir o enseñar una mirada sobre el pasado como finalizado, cerrado. Una mirada de este tipo, de un pasado cerrado plantea un problema: si los sujetos no pueden referir sus experiencias pasadas y presentes a una "historia propia", que se construye poniendo en diálogo sus memorias con la Historia, inevitablemente verán limitados los horizontes de su propia acción así como debilitadas sus propias identidades.

Como dice Paolo Virno, será como un *dejà vu*: …: "el estado de ánimo asociado al *dejà vu* es el típico de quien se prepara a mirarse vivir: apatía, indiferencia por un devenir que parece prescrito hasta en los detalles (…) No se puede cambiar aquello que ha asumido la semblanza de recuerdo, por lo tanto se deja de actuar. … el sujeto se vuelve espectador de las propias acciones (…) la afirmación de un eterno presente está provocada por el *dejà vu*, es decir, por aquella forma de experiencia donde prevalece la impresión de que el futuro está cerrado. (Virno, 2008)[7]

Personalmente, ha sido una experiencia enriquecedora en varios sentidos, por la actualización disciplinar, por las propuestas didácticas y la posibilidad de escuchar y aprender de otr@s en los foros y en los encuentros presenciales."

Claudia Fava

"Hacer un balance del trayecto me remonta necesariamente a repensar todos los seminarios que he realizado de INFOD ya que siento la necesidad de decir lo interesante que han sido todos. Sin embargo, este fue el que más me colmó como docente, ya que no se trató solo de una instancia virtual sino que se complementó con los

---

[7] Virno, Paolo, *Il ricordo del presente. Saggio sul tempo storico*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.

presenciales que fueron altamente enriquecedores. Encontrarse es una manera diferente de dialogar, debatir y compartir, además el material que ofrecieron, en mi caso, lo reutilicé en mis clases y me ayudó a seguir repensando la práctica docente.

Cotidianamente buscamos nuevas formas de transmitir la historia, buscamos recursos, los seleccionamos, los aplicamos, los desechamos o resignificamos para otra clase, para el próximo año. En este caso fuimos alumnos, reconocimos los recursos, los interpretamos, debatimos, intercambiaos opiniones con colegas y tutores y luego los pudimos utilizar para nuestras clases. Además de ser creativos, cada uno de los encuentros, y solo pude asistir a dos, un punto que me pareció muy interesante fue el poder compartir este espacio con colegas de todo el país, nos permitió conocer otras problemáticas, acercarnos a otras formas de enseñar, conocer las limitaciones o potencialidades que son propias de cada espacio geográfico, que tiene que ver con las distancias, con las condiciones materiales, etc., situaciones que se conocen pero que adquieren otro valor a partir del relato de quien la vivencia.

Finalmente quiero agradecer la posibilidad de participar en este espacio ya que para quienes hemos transitado la universidad, hemos hecho trabajos de investigación y hemos tenido que alejarnos porque las distancias de residencia no nos permitía seguir trabajando allí, estos encuentros que ustedes nos ofrecen se vuelven muy atractivos porque abre la posibilidad al debate y al intercambio de ideas, a poder renovar el interés y la curiosidad. Espero el año próximo sigan adelante con la propuesta y podamos seguir siendo parte de este colectivo.

Un abrazo a todo el equipo, un buen comienzo de año.

Nos seguimos leyendo”

Daniela Foglia

“Excelente es la evaluación que puedo hacer acerca del desarrollo de esta instancia de actualización profesional, no sólo por la calidad académica y pedagógica del material puesto a consideración de los cursantes. También el enfoque para su abordaje, ya que desde las coyunturas se logró un pasaje por los momentos más trascendentales de la historia argentina desde una perspectiva problematizante y holística, un aspecto interesante y muy bien logrado, producto no dudo, de un trabajo en equipo con criterios compartidos en su elaboración, al igual que la calidad humana de los responsables de la tutoría –en este caso Guillermo– y coordinación, a Irene me refiero. Seguramente hubo otros que colaboraron, también mi reconocimiento

y agradecimiento sincero a ellos por su amabilidad y atención cuando lo necesité.

Una sugerencia: que estas instancias de actualización continúen y se proyecten en esa población de docentes noveles que tal vez anhelan y necesitan ampliar sus horizontes profesionales y que, por no trabajar en el Nivel Superior no pueden concretar esa aspiración. Tal vez se esté realizando esta acción y yo la desconozco. Si fuera así, retiro este comentario."

Walter Mansilla

"Comienzo por darles las gracias por el trabajo realizado, el material de las clases estuvo excelentemente seleccionado y organizado, lo cual me resultó muy atractivo y significativo a la hora de utilizar el material para mi práctica diaria.

Fue muy enriquecedor el aporte de los colegas tanto en el foro como en las clases presenciales. Las distintas interpretaciones sobre en una misma lectura, me resultó fascinante. Si bien soy muy nueva en la educación tanto secundaria como del instituto me pareció una experiencia muy enriquecedora los encuentros presenciales donde se vivenció un clima de alto nivel de conocimiento y apertura mental.

El material lo he reutilizado en mis prácticas, como por ejemplo la imagen del contreras la utilicé como disparador lo cual me resultó muy fructífero, así también la imagen de la Argentina. Por lo tanto ante la interrogante si modificó mi práctica, debo responder que sí, la modificó y la engrandeció cumpliendo el objetivo principal de las expectativas cuando me inscribí en el curso.

Lo que más me impactó fue el análisis desde las distintas áreas, esta complejidad me permitió enriquecer mis conocimientos para realizar un abordaje complejo de los temas con los futuros educandos. Comprendí que se trata de no ser un especialista en las áreas sino de tener un carácter abierto y dinámico de las mismas, y sentir inquietud por conocer las distintas perspectivas y miradas que se ponen en juego. El análisis de las coyunturas realizado a través de una lectura partiendo de unos años antes y después del nodal del pasado argentino, me permitió un análisis más complejo del mismo.

La docencia es una profesión que se centra en grandes perspectivas, por lo tanto está en continuo crecimiento, por ello les agradezco por permitirme tener la oportunidad de crecer."

Lorena del Pilar Méndez Rosell

“Al transitar esta experiencia y teniendo en cuenta lo complejo que es “hacer trasmisible lo social” creo que este ciclo fue una herramienta altamente enriquecedora en términos disciplinares y pedagógicos. La idea de buscar un discurso que nos involucrara a todos los formadores de ciencias sociales, se convirtió en un gran desafío que se fue desarrollando, manifestando y haciéndose cada vez más fuerte y concreto a lo largo del recorrido.

El ciclo aportó a mi formación docente ya que propuso el abordaje de lo social desde sus diversas dimensiones, haciendo centro en el análisis y transmisión de la cultura. Esto es importante ya que supone pensar nuestras intervenciones pedagógicas indagando en torno a enunciados, expresiones, interpretaciones, imágenes y representaciones, que conforman la experiencia simbólica de lo social. A esto se le suman imágenes, narraciones fílmicas, textos literarios, monumentos, escrituras no canónicas y otro tipo de artefactos culturales que no suelen ser “convocados” a la hora de nuestras prácticas en las Ciencias Sociales. Todo esto promueve y moviliza con fuerza nuestra tarea pedagógica, ya que nos permite seguir construyendo puentes hacia la realidad del aula, hacia nosotros mismos y principalmente hacia el encuentro con otros, pero también hacia la pedagogía y hacia la acción.

El recorrido por el ciclo fue una herramienta en sí misma, un dispositivo de alto voltaje para aprehender el conocimiento de lo social, el cual se realiza cuando se aborda desde una perspectiva múltiple y a la vez integrada. Creo, en este sentido, que este ciclo viene a ser la oportunidad de evaluar colectivamente algunos de estos cambios y ensayar juntos alternativas que potencien la enseñanza y la formación de futuros profesores. Sabemos que estamos transitando un escenario de grandes cambios y rupturas en nuestras instituciones educativas, un cambio epocal donde necesitamos revisar la enseñanza y sus conceptos para dar respuestas a un modelo diferente, con características diferentes, donde se visualice la polivalencia, multifuncionalidad, trabajo en equipo, capacitación permanente. En este sentido la formación profesional en el mundo cambiante que vivimos, presupone, más que nunca, una reflexión propositiva por parte de cada uno de los docentes.

Volver a crear una educación para todos, de calidad a partir de la formación profesional fue el imperativo que guió de manera transversal en cada una de las reflexiones realizadas en el ciclo. Con esta convicción y frente a estos nuevos escenarios se plantea la necesidad de re-pensar, re-sentir, re-hacer, es decir de deconstruir para construir.

Una multiplicidad de interrogantes resonaban a lo largo del ciclo: ¿Cómo abordar la enseñanza del siglo XX argentino? ¿Cómo inscribir

nuestro espacio de conocimiento y nuestro hacer en el campo de la cultura? ¿Cómo analizar los objetos de la cultura, los artefactos, las tensiones, estos interrogantes orientaron el ciclo de formación y se intercambiaron con profesores de otros institutos, guiados por la convicción de que la experiencia de una sociedad en tensión como la nuestra a lo largo de un siglo no puede ser apresada por una disciplina en soledad.

Por otro lado este cicló nos brindó la oportunidad de seguir construyendo lazos, de pensar, analizar y construir colectivamente, nos enriqueció como formadores de ciudadanos, nos ayudó a repensar y redefinir nuestras prácticas áulicas, a ser docentes transformadores, abiertos, a repensar la cultura y el contexto educativo, no con el lente deformante con la que nos enseñaron, sino tal cual es, con toda su riqueza y complejidad."

Judith Restiffo

"Siempre es bueno luego de un camino transitado durante un año hacer un balance de lo trabajado y lo aprendido, en este sentido el recorrido por este Ciclo de Formación para mi resultó altamente significativo ya que el abordaje planteado a través del análisis de las cuatro coyunturas de nuestra historia Argentina del Siglo XX constituyó enriquecedor y desafiante para nuestras prácticas educativas. Si el ciclo se propuso realizar una lectura y análisis de lo social planteando una mirada ligada a los problemas de la enseñanza de los social y analizar la sociedad como un complejo fenómeno de distintos órdenes, a través del estudio de estos cuatro momentos significativos y que ello impactara en las maneras, formas de abordar las temáticas en los profesorados, considero que cumplieron con sus objetivos.

Las clases, el material trabajado, las propuestas de debate en los foros, los análisis, e interpretaciones, reflexiones llevados adelante con los distintos textos, películas, cuentos trabajados en los encuentros presenciales fueron de una innovación, profundidad y creatividad que estoy segura nos llevará a plantearnos interrogantes a la hora de llevar adelante nuestras prácticas en el aula.

Si bien como plantea la profesora Irene Cosoy y el profesor Javier Trímboli el Ciclo, no tenía como objetivo el abordaje de las coyunturas desde lo metodológico, la propuesta de la clases lectura de imagen y de las ideas y escrituras constituyeron significativas pues nos llevan a replantearnos desde otros lugares el abordaje de estos momentos de la Historia Argentina en los Profesorados.

La propuesta de pensar lo social haciendo centro en el análisis de diversas manifestaciones culturales la considero importante, a la hora

de trabajar en el aula la historia argentina del siglo XX porque ellas constituyen marcas del pasado que coadyuvan a la comprensión de la vida común.

Por todo lo expuesto el saldo de este balance es positivo, primero porque como experiencia en el área de las Ciencias Sociales resulta ser la primera, yo no recuerdo haber sido convocada a participar en otra capacitación con estas características en los años que trabajo en la Institución (son Varios), segundo la propuesta de abordaje del estudio de las ciencias sociales con una mirada ligada a los problemas de la enseñanza de los social y tercero fue muy cómodo, ameno rico en experiencias compartir con colegas de distintos lugares del país los talleres en los encuentros presenciales y por supuesto con nuestro tutor el Profesor Darío Capelli, quien con sus interrogantes e interpretaciones provocaba la participación de los colegas.

Las clases de la Profesora Irene y del Profesor Javier en la apertura de los encuentros presenciales, junto con a los otros tutores del equipo realmente impecables y muy constructivas.

Verdaderamente estoy muy satisfecha de haber compartido esta experiencia de capacitación de este ciclo de Desarrollo Profesional."

Zulma Larrea

"Desde el inicio, mi decisión de cursar el Ciclo de Formación y Desarrollo Profesional Docente en la enseñanza de las Ciencias Sociales fue, principalmente, la propia necesidad de consolidar nuestro perfil profesional y académico como respuesta a los desafíos que plantean tanto el avance del conocimiento científico como las transformaciones del sistema educativo en nuestro país y región, ya que considero imprescindible que aquellos sujetos que ejercen la docencia en el nivel superior deben ser profesionales idóneos y capacitados en el abordaje y la resolución de las diferentes situaciones que presenta la formación docente a través de una reflexión conceptual y metodológica, crítica y rigurosa.

Al principio, pensé que el ciclo se centraría únicamente en el aprendizaje de enfoques apropiados e innovadores para su aplicación en el campo de la Formación Específica y de la Práctica Docente didáctica de los Profesorados de Historia, Geografía, Filosofía, Sociología, Ciencias Políticas y Economía para el nivel Secundario. Pero pronto distinguí que este espacio compilaba otro espectro de expectativas. En primer lugar, me ofreció una modalidad de cursado que pondera una formación teórica de excelencia para promover la adquisición de fundamentos epistemológicos y empíricos acerca de la complejidad que supone la construcción y transmisión de conocimientos sociohistóricos y su relación con la experiencia

docente. En segundo lugar, el ciclo auspició un conjunto de ámbitos de encuentro con otros docentes de educación media y superior del país y la región, los cuales fueron vivenciados con mucho compromiso y entusiasmo, transformándolos en verdaderos dispositivos de interacción que me permitieron acceder e interactuar con múltiples realidades e intercambiar puntos de vista y experiencias respecto de las prácticas reales que llevamos a cabo en nuestras asignaturas.

En definitiva, el cursado de las clases virtuales y la realización de las actividades propuestas, pero sobre todo los encuentros presenciales, el acompañamiento del equipo docente y el intercambio que se generaron entre los colegas fueron importantes hitos de la trayectoria del ciclo que me hicieron dar cuenta que mis objetivos personales, lejos de ser ambiciones particulares, eran la expresión de una suerte de meta colectiva que teníamos como "formadores de formadores". En efecto, percibí que, más allá de nuestras diferentes realidades, recorridos académicos, enfoques pedagógicos y posturas políticas, compartíamos la necesidad de revisar los propósitos y estrategias de enseñanza de las ciencias sociales en el nivel terciario y su aplicación en las escuelas medias, teniendo en cuenta que aquellos sujetos que formamos y que serán futuros docentes no sólo necesitan conocimientos sólidos y actualizados sino que también precisan de un saber práctico que les permita actuar como agentes críticos a la hora de tomar decisiones personales y colectivas en relación con los problemas que involucran al campo educativo.

Finalmente, no quiero dejar de subrayar en este balance el gran empeño, responsabilidad, compromiso, predisposición y generosidad que evidenció el equipo docente a cargo del ciclo. Sin querer personalizar este aspecto, quisiera destacar especialmente las actuaciones de Irene Cosoy como coordinadora general y de Darío Capelli como tutor del grupo que integré. Al revisar el recorrido que realicé, no tengo dudas en señalar que no hubiera sido la misma –tal vez, incluso, no hubiera llegado a buen puerto– si no fuera por el constante aliento y buena onda que transmitieron en todo momento.”

Horacio Miguel Hernán Zapata

“Mi reporte de la capacitación quiere resaltar el gran objetivo que se propuso el equipo docente del mismo: la recuperación de lo acontecimental. La narración de inicio de las clases nos permitió ubicarnos en un momento dado, pero la idea de superar los límites de la misma se fue concretando con la propuesta de trabajar cada tema –los cuatro bloques abordados– a partir de imágenes, “huellas” y escrituras e ideas contemporáneas a los hechos estudiados. Quisiera resaltar la riqueza que tal metodología le aportó a las clases, resultando ser muestras vivientes de la historia, lugares de encuentro

con personas y pensadores del común –o del ámbito intelectual– como nosotros, como cada uno de los que hoy seguimos construyendo la historia.

Insisto, la riqueza aportada por esta propuesta de capacitación, estuvo dada por lo novedoso de la recuperación del tan desdeñado elemento constitutivo de la suma de los días: los hechos (destitución realizada por abordajes de procesos vacíos de personajes y que ha llevado a deshumanizar y esquematizar el estudio de las ciencias sociales) y por la característica multidisciplinaria. Mención especial acá, entonces!

Y otra mención especial para los encuentros presenciales. Si bien la virtualidad nos da la posibilidad de crear aulas de encuentro a la distancia y de acomodar nuestros horarios de lectura y producción, la opción de vernos cara a cara y de conocer las voces de nuestros colegas en sus dudas, opiniones, reflexiones y aportes en el mismo lugar y espacio, renueva el compromiso que se ha tomado en relación a la participación en el curso. Y sostiene, en consecuencia, el deseo de seguir compartiendo experiencias y realidades diferentes, ya sea en nuevos encuentros presenciales como a través de la virtualidad del aula.

Para terminar quiero resaltar también la riqueza que le ha dado a esta propuesta de capacitación su constitución federal. Pudimos nutrirnos de elementos e información de numerosas provincias, casos locales, especificidades ciudadanas. Nos llevamos materiales compartidos por los colegas que nos permitirán enriquecer nuestras propuestas de enseñanza.

Y, antes de la despedida –momentánea, supongo, ya que esperamos ansiosos una nueva edición de capacitación del INFOD– quiero agradecer la calidez en el recibimiento y en el sostenimiento de la cursada del equipo docente que llevó adelante la propuesta. Gracias a Irene por permitir mi ingreso a la propuesta, gracias a todos los que participaron en la producción de las clases, gracias Darío por tu profesionalidad en el acompañamiento, por tu apertura y respeto a los aportes de todos (se lleva el premio al mejor tutor!). Gracias! Hasta pronto colegas!"

Marcela Estévez

"El ciclo de formación profesional en ciencias sociales, realizado durante el año 2014, me propuso re- pensar, la enseñanza de estas ciencias, en un contexto de aula diferente, el aula del siglo XXI. A mí puntualmente, que soy profesora en Historia del nivel secundario y superior, me llevó a Interrogarme sobre la cuestión de la transmisión de la historia, pensar por ejemplo: ¿si es posible enseñar ciencias

sociales de la misma manera que nos enseñaban a nosotros, tal como fuimos formados? Hoy la perspectiva de enseñanza de lo social es multidisciplinar, las disciplinas ya no son compartimentos estancos. Hoy se necesita de varias disciplinas sociales, las fronteras son porosas, los límites se han desdibujado. Necesito hablar de las personas, porque la historia social (que es la que tratamos de enseñar) se encarna en la propia historia argentina, hace a la cuestión de la identidad, debemos hacer hablar a los sujetos sociales.

El ciclo de formación en ciencias sociales me ayudó a volver a pensar el acontecimiento socio-histórico, tan olvidado durante la década del 90 a consecuencia de que en los programas de estudios sólo se sugería rescatar los procesos históricos y desterrar el hecho. Al acontecimiento se lo relacionaba con los resabios del positivismo En este sentido, volvimos a poner la mirada en los actores sociales y a reflexionar acerca de que no puedo enseñar sin vincularme con la experiencia colectiva. Tomar conciencia acerca de la enseñanza de la historia en una época de rupturas y de complejidad. Leímos historia argentina en formato digital, las clases presentadas articulaban texto, videos, fuentes, enlaces, imágenes, cine, literatura etc… Clases muy rica en contenidos, valorizo en ellas la selección de autores relevantes así como la apelación al análisis de las imágenes. Ese aspecto fue destacable así como la articulación con las artes plásticas, los periódicos de la época la publicidad, muy significativo ya que permite acercarnos a la historia social desde otra perspectiva. Este aspecto es lo que puse en práctica con mayor asiduidad al enseñar tanto en el profesorado de nivel primario y el de Historia en que soy docente en la ciudad de Villa Ángela, Chaco.

También la formación permitió revalorizar las coyunturas y detenernos a pensar nuestras prácticas profesionales, ya no individualmente sino colectivamente, tanto en los foros de trabajo como en los encuentros presenciales. Este ciclo me posibilitó pensar los problemas que van surgiendo en el transcurso del espacio de enseñanza y mi rol como formadora. El material publicado me permitió, reflexionar sobre 4 momentos coyunturales de la historia argentina del siglo XX: 1910, 1930, 1946, 1976. Volvimos a leer y repasar sobre estas etapas significativas de la historia argentina y su articulación con nuestro marco regional como…..

- la situación del centenario :lo que la clase dominante argentina decidió mostrar al mundo, huellas e imágenes, escritos, las ilustraciones, el cine, la exposición de la modernidad con los ferrocarriles y la llegada del progreso, frente a la barbarie y el atraso representado en las clases excluidas como el criollo, “el indio”

- las cuestiones de la identidad nacional, las clases obreras, las elites versus las clases populares, las tensiones en lo social, las luchas obreras, la llegada de los derechos políticos con el radicalismo
- el abordaje de las manifestaciones culturales, el 30, la crisis, las imágenes el cine y la permanente posibilidad de ponerlas en conversación con las otras fuentes, las industrias culturales, la literatura de denuncia Roberto Arlt, la crítica a las clases medias, etc., el revisionismo histórico, la revalorización de la figura de Rosas
- la coyuntura del 45, el 17 de octubre, el surgimiento del peronismo ¿por qué esos estudiados momentos están en diálogo con el presente? los sujetos sociales, el trabajador como sujeto político, las discusiones teóricas, cómo se los representa, la visibilización de los sectores antes marginados. Aparece ahora un sujeto de enunciación, su palabra antes estaba vedada., ahora poseen derechos sociales, la inclusión de actores sociales colectivos, "los descamisados", la literatura cruzada por el peronismo
- En torno a la dictadura cívico militar de 1976 a 1983. El terrorismo de Estado, los desaparecidos, las huellas dejadas en cada uno de nosotros, nuestra subjetividad y experiencia, el horror, la violación a los derechos humanos, Rodolfo Walsh, "carta a la junta militar", plan Cóndor, desindustrialización y neoliberalismo, disciplinamiento social y exterminio, el impacto en la educación, Los medios de comunicación, los aportes de Pilar Calveiro (*Poder y desaparición*) el silencio, la negación de los campos de concentración, el documental de la dictadura: "ganamos la paz", la exclusión social, el caso de Federación, Salto Grande, las huellas del pasado en el Presente: el texto del Ministerio de Educación con que trabajamos : A treinta Años del Golpe. El Mundial 78, los libros prohibidos durante el terrorismo de Estado. Respiración Artificial. Malvinas, Informe Rattenbach.

Los temas trabajados en las clases virtuales, formaron parte de los insumos, textos de lectura, imágenes, filmoteca, integrando contenidos de las secuencias didácticas de la carrera de: Profesorado de Nivel Primario y Profesorado en Educación Secundaria en Historia. Integraron Las disciplinas a mi cargo: Historia Regional (Chaco) e Historia y Política de la Educación Argentina .En ambas disciplinas he construido aulas virtuales, por lo tanto la información me sirvió para trabajarla con los estudiantes de ambos profesorados. Por ejemplo la formación de la nación, y la nacionalidad argentina y la cuestión de la otredad, la problemática de los pueblos originarios en el contexto regional de Chaco. Los discursos e imaginarios elaborados en torno a

“la alteridad”. Otro de las temáticas abordadas es el terrorismo de Estado, los imaginarios pedagógicos, los centros clandestinos de detención, la articulación con la Masacre de Margarita Belén en Chaco, Las ligas Agrarias Chaqueñas y los desaparecidos.

Debo reconocer el gran aporte que he tenido en conocimiento debido al nivel académico de los docentes a cargo del ciclo, como Darío Capelli, Irene Cosoy, y Javier Trímboli. Realmente fue muy enriquecedora la experiencia de escucharlos en los encuentros presenciales, sus reflexiones, análisis argumentaciones sobre los temas reflexivos. De igual manera el seguimiento, orientación, perspectiva de análisis que permite la sociología ante las actividades y debates en foros a cargo mi tutor Darío Capelli. Lamento no haber podido estar en el último encuentro donde se trató la democracia. Espero que este tipo de capacitación continúe o bien comience una especialización para nivel Superior en Ciencias Sociales. Ojalá!!

Muchas gracias!! Por todo lo que me permitieron aprender.”

Lida Roxana Bracali

“Las experiencias de formación virtual son enriquecedoras por varios motivos. Por un lado, el intercambio con colegas de lugares diversos. Por otro lado, la posibilidad de administrar los tiempos de lecturas.

En este caso, el Ciclo ha reunido estas dos cualidades y sumó la potencia de las clases preparadas. Todas con un desarrollo disciplinar innovador cuanto que aplicable al aula. El planteo del primer presencial (al único que pude asistir) de Javier Trímboli tuvo la evidencia de una centrífuga fuerza en su búsqueda de formación de un “cuerpo profesoral”.

Esta idea me pareció necesaria y convocante para lograr cierta unidad de criterio, teniendo en cuenta la diversidad y esto de la patria es el otro, pero con un sentido de gobernabilidad que nos muestra un camino común.

Las clases evidencian contenidos que nos actualizan en el desarrollo disciplinar. Volver a mirar el Centenario es muy fuerte. La pregunta del presencial “¿Dónde estaba Roca?” derrocó esa idílica imagen de prosperidad y acuerdo que destilaron los mass media en contraposición con el Bicentenario al cual suponían crispado y decadente. Es decir, recordamos que tenemos que desnaturalizar las concepciones con una crítica bien fundamentada en hechos. Quizás encontré allí un punto clave de toque con aquello que pienso.

Y la discusión que se dio en el grupo en torno a los juicios y la política de derechos humanos de los últimos años permitió abrirse políticamente.

La guía que ha resultado nuestra tutora, María Eugenia Gramajo, fue fundamental en el acompañamiento de las lecturas.

Con las dificultades que implica la virtualidad, aún para quienes no están tan acostumbrados, María Eugenia supo dar lugar a la participación permanente. En algunos casos, creo que algunos colegas escriben demasiado largo y eso hace difícil seguir los Foros y los hilos que allí se tienden. Pero, para nuestra suerte, María Eugenia volvía a traer el foco de las clases en cada intervención.

También, me parecieron muy útiles la cantidad de recursos (fuentes) que se han dispuesto como sostén de lo que se enuncia. Son absolutamente aplicables al aula, tanto de Formación Docente como Permanente. Estos materiales están ya impactando en mis clases en el Instituto.

Finalmente, resaltar las iniciativas del INFoD y esperar que puedan repetirse pronto. Gracias a María Eugenia Gramajo por su acompañamiento y paciencia, debe ser el aire de la invencible provincia de Santa Fe que le dio la perseverancia. Gracias a Irene Cosoy por su organización. Y a Javier Trímboli por su honestidad intelectual (no hace falta destacar su formación) y su humildad académica para haber conversado de igual a igual con nosotros."

Ignacio A. D'Asero

"El Ciclo de Formación Profesional Docente, ha sido una de las experiencias, dentro de las diferentes opciones de capacitación, que he realizado, que más me ha gustado, que más me ha hecho reflexionar acerca de mis prácticas, y por sobre todo que me hizo cuestionar muchas de las miradas que tengo o tenía sobre el devenir histórico y sus formas de abordarlo.

En lo personal, me parecieron muy pero muy ricos todos los recursos utilizados, como así también la bibliografía. Observé una mirada renovada, distinta y a la vez muy adecuada para re pensar la historia, o por lo menos intentar cuestionar las miradas tradicionales.

Cada proceso en el que ahondamos, lo hicimos desde acontecimientos que mostraron un gran caudal de análisis, que nos permitió realizar múltiples abordajes sobre el tema.

El trabajo de acompañamiento de los tutores, siempre dispuestos a disipar dudas, con un diálogo amable y claro, contribuyó al recorrido del ciclo.

Capítulo aparte para los encuentros presenciales: por suerte pude asistir a todos, y desde el primero al último, me parecieron muy interesantes y enriquecedores. El sólo hecho de interactuar con colegas de otras partes del país, de escuchar sus experiencias y sus

aportes, me permitió, ampliar mi horizonte hacia uno más amplio e inclusivo.

El material elegido para los encuentros, fue muy atinado para propiciar los debates y las posteriores charlas y trabajos en grupos.

La organización de los encuentros, junto con la presencia de los tutores, en mi caso, María Eugenia, además de Javier, de Irene, completaron la experiencia de manera positiva. Hubo una destacada organización y atención a todos los que concurrimos desde diferentes partes del país.

Mi balance es entonces el mejor, de un ciclo muy enriquecedor, que me permitió, llevar al aula de manera directa, las experiencias y transformaciones ocurridas en mí. Compartí con mis alumnos el material bibliográfico y las vivencias de cada encuentro, como también las conclusiones a las que llegábamos. Plantearme las prácticas de forma diferente, fue muy bienvenido por mis alumnos.

Desde ya, muchas gracias por todo!, y espero poder continuar en el 2015."

Alejandra Marisa Heredia

"¡Hola a todos y todas! Antes que nada agradecerles por este espacio de formación que nos brindaron durante este año. Tener una formación de calidad, que responda a las necesidades y expectativas de los y las profesoras de los institución de formación docente de la Argentina y además que sea de carácter gratuito, brindado por el Estado, es algo que estamos empezando a ver desde las provincias desde no hace mucho. Así que nuevamente decirles que me siento muy contenta y agradecida de poder haber participado en esta instancia de formación con ustedes.

Por un lado, debo decir que esta formación ha tenido un fuerte impacto en mis prácticas de la enseñanza en el nivel superior, sobre todo en el taller de práctica en donde trabajo en el Profesorado de Historia. Esto fue así porque las distintas clases en esta formación me permitieron construir nuevas lecturas sobre los procesos históricos argentinos, desde una mirada interdisciplinar. Sobre todo el acercamiento a textos literarios, filosóficos, a las imágenes, a la poesía entre otros, me permitieron ampliamente enriquecer las lecturas sobre la historia argentina y al tiempo generar en mis alumnos y alumnas nuevas miradas y nuevos modos de acercarse a la construcción de conocimiento histórico en sus prácticas docentes.

Debo rescatar, por otro lado, que también me permitió trabajar, repensar, reflexionar sobre periodos históricos sobre los que no suelo estudiar en mi trabajo cotidiano. Por lo tanto revisé lecturas,

posicionamientos teóricos, generando al tiempo nuevas miradas, y por qué no nuevas preguntas sobre la historia argentina y su enseñanza. Y esto enriquecido por el dialogo con otros (mis colegas en los foros) y al tiempo anclando las reflexiones en una mirada de lo local, rompiendo con muchos estereotipos construidos, que atienden a solo a mirada centrada en Buenos Aires.

También debo valorar positivamente el acompañamiento de la tutora del trayecto de formación que posibilitó generar un dialogo con nuestros compañeros y compañeras del aula virtual y repensar nuestras propias lecturas sobre los procesos históricos estudiados a partir de sus preguntas y reflexiones motorizadoras de debates.

Por último, destacar los encuentros presenciales, marcando la calidez del equipo al recibirnos y las interesantes reflexiones que posibilitaron aprender a partir sobre la historia argentina de diferentes problemáticas, generando nuevas preguntas sobre la historia argentina por un lado y sobre nuestra práctica docente por otro.”

Eugenia Rizzo

“Durante el presente ciclo de formación, se han desarrollado diferentes tópicos relacionados a la realidad social de los siglos XX, que pudiendo tender puentes de análisis desde la diferentes disciplina que conforman el área, permitieron armar la trama historico, social, económica, cultural y política que sostiene la trayectoria de nuestro país desde su conformación como estado-nación en adelante.

Múltiples operaciones de conocimiento tales como las analogías, la búsqueda de similitudes y diferencias, el análisis sobre los procesos y la coyuntura del acontecimiento, las relaciones entre los cambios y las permanencias, dieron lugar al intercambio en los foros, de tal manera que la participación requerida se nutrió del resultado de la lectura consiente y definida en términos de aprendizaje y de actividades que llevaron a la indagación de los hechos y procesos en el medio local, y el trabajo a múltiples escalas .

Entre las propuestas ofrecidas, destaco el aporte de materiales para desarrollar estrategias cognitivas desde películas, canciones, afiches, textos literarios. La riqueza del material ofrecido junto al desarrollo preciso y claro de las clases facilitó el recorrido.

En los primeros foros se planteaba acerca de la enseñanza de las ciencias sociales en época de ruptura, Acuerdo con las rupturas planteadas en la clase, quizás se pueda agregar que hay una ruptura con los valores universales que se fortalecían con la difusión de la iglesia católica.

El apunte de clase mencionaba a la película Good bye Lenin valiosísima para ilustrar la oposición de los modelos que forjaron el mundo posmoderno, hoy los alumnos que están ingresando al secundario ya han nacido todos a partir del año 2000. No conocen la tele en blanco y negro, no se pueden imaginar un mundo sin celulares o sin computadoras, aunque si pueden pensar y probablemente de eso pueda ser mérito de la escuela en los problemas ambientales que acarrea el modelo capitalista y también de las injusticias que ha generado.

También La familia como institución ha sufrido cambios. Han cambiado sus hábitos de consumo, ya es poco frecuente que un hijo comparta un programa de radio am o un noticiero, aunque si ambos tienen facebook y se comentan publicaciones mutuas.

Como lo plantea Hobsbawm "En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven."

Coincido con los autores de la clase que la escuela se está rearmando para ser habitada de otra manera, donde la comunidad alumnos padres profesores pueden estar y ser de otra manera, y desde el concepto de justicia curricular la Política ha incorporado en el diseño curricular el eje de la diversidad cultural y de la construcción de ciudadanía para dar peso a esta idea.

Las ciencias sociales tienen el desafío de incorporar estrategias para pensar el mundo actual, que al menos algo de lo que se enseña sea de utilidad en la vida de nuestros estudiantes. El trabajo con temas de género, de minorías, de alternativas al modelo, de circuitos invisibilizados. El pensar con otro, junto a otro, el ponerse en el lugar del otro. Sin pasar en este recorrido por alto que este currículo es tan válido para las escuelas públicas como privadas.

En cuanto al planteo del foro de las clases sobre el centenario:

"¿En sus localidades y provincias existe algún aspecto, dato, acontecimiento relativo a la coyuntura del Centenario? ¿En qué medida la cuestión del Centenario se aborda de algún modo en los espacios curriculares que dictan o en el Espacio de la Práctica? ¿Qué presencia de lo local hay en esos abordajes?"

Rescato la participación en el foro de Liliana Martínez, "qué tema tan interesante... Está relacionado con la construcción misma de nuestra identidad como país periférico agro exportador, la elección del Centenario, el modelo de república que nuestras elites gobernantes decidieron para nosotros nos acompaña hasta el presente; si bien el tema del centenario no se trata en forma directa, si aparece indirectamente en múltiples temáticas que tienen que ver con la

organización de nuestro espacio, los paradigmas de producción... nuestro comportamiento demográfico a causa de una economía basada en exportación ganadera que expulsó mano de obra rural hacia las principales ciudades del eje fluvial y suscitó una temprana urbanización y la macrocefalia porteña. La Nación legitimada a través de la Escuela como una creación del Estado y no como sentimiento compartido (...)

Nosotros que habitamos el primer cordón del conurbano en lo que alguna vez fue Barracas al Sud, somos hijos o nietos de aquellos obreros incultos que constituyeron la masa de inmigrantes que llegaron a principios de siglo, sabemos de las militancias de anarquistas y persecuciones que forman parte del anecdotario familiar.

Entiendo que los abordajes dependieron de los contextos, pero también se nos oriento acerca de las posibles búsquedas. Y que las lecturas dispararon posibilidades de conexión entre los temas diseñados y el contenido abordado.

Con relación al foro sobre el peronismo, y al encuentro presencial desarrollado, el material sobre Cortázar y el análisis del autor y su época, en mi caso se unió a la propuesta de la escuela de participar en la feria del libro con nuestra biblioteca que presentaba un proyecto llamada "cien años con Julio" en honor al año Cortázar.

Y con respecto al desarrollo de la clase sobre la última dictadura, fue movilizador el relato de muchos colegas, y también muy interesante la vinculación del tema con el caso de la virgen de San Nicolás. (…)

Si bien estas actividades de intercambios entre niveles, viajes, talleres, etc. son habituales en la modalidad de trabajo de las materias a mi cargo, el ciclo me permitió ampliar información, bibliografías, documentos, materiales para armar un bagaje de conocimientos que me permita transitar más segura por estos recorridos.

Las ciencias sociales tienen en el diseño curricular el inmenso desafío de construir ciudadanía, y ese propósito incluye la responsabilidad de la formación adecuada para enfrentar el desafío."

Claudia Marisa Gonzalez.

"Estimados: En pocas líneas, deseo expresar, a modo de balance, mis impresiones sobre el ciclo de formación desarrollado este año.

En primera instancia, deseo destacar la calidad de los textos de las clases publicadas: accesibles y al mismo tiempo de nivel académico, bien escritos y con excelente bibliografía de consulta. Tanto las clases "Ideas y escrituras…" como las de "Imágenes…" han resultado un

gran aporte para mis prácticas, tanto de este año como para la planificación del que viene.

Por otro lado, en todo momento los tutores han respondido inquietudes y realizado sugerencias para la reflexión en torno al tema tratado, que han facilitado y a la vez han hecho interesante la tarea.

Pero he disfrutado particularmente los encuentros presenciales, y los trabajos en la modalidad de taller que allí realizamos. Sobre todo en los dos últimos, me llevé ideas sobre el uso que podemos hacer de la literatura como recurso didáctico, que no he tenido en mi formación.

En conjunto, lo que creo que tanto yo como mis compañeros pudimos vivenciar en este recorrido, fue que hemos sido valorados en nuestra tarea profesional. Esto es muy gratificante, sobre todo cuando, en las provincias –en mi caso en la de Buenos Aires– lo que experimentamos, muchas veces, es lo contrario.

En síntesis y en líneas generales, debo decir que la experiencia, para mi, fue altamente positiva. Como sugerencia o pedido, espero que puedan repetirse ciclos de formación o seminarios cuatrimestrales como éste, tal vez apuntando ya a áreas específicas, en mi caso Historia, o a temáticas específicas que tal vez no llegan a verse en profundidad en la formación de grado.

Desde ya mi agradecimiento a todo el equipo docente del INFOD con el que hemos intercambiado en esta experiencia, y espero volvamos a encontrarnos en otra oportunidad. Cordialmente."

Diego Gabriel Dolgopol

"Va lo que sigue a manera de raconto de impresiones, procesos, experiencias y vivencias suscitadas en/por el ciclo de Enseñanza de Ciencias Sociales.

Lo breve responde más a la economía de palabras necesaria para quien esto lea que a la convicción de quien esto escribe.

Recuerdo que en el módulo introductorio –parafraseando al pedagogo Seymour Papert– se nos invitaba a reflexionar sobre la aptitud de un profesional decimonónico para "pararse" frente/junto a un grupo de alumnos de este, nuestro, tiempo.

Preventivamente se concluía que *"sólo un docente puede ser tal en sus mejores condiciones si está bien parado en la época en que le toca desempeñarse".*

Tal vez los cambios más notorios no pasen por "los" conocimientos que encontramos –o no– en el aula sino por los modos vinculares, las nuevas subjetividades y la relación con "el" conocimiento.

Considero que el abordaje de cuatro acontecimientos de la experiencia argentina del siglo XX a la luz –y con la luz– de objetos culturales ha permitido entender el clima de época e ideas, evitando la tentación de asomarse solamente desde el presente.

Así la multitud tuvo rostros y las palabras “carnadura” para comprender –o al menos intentar hacerlo– las rupturas, las continuidades, las contradicciones, etc., de nuestra historia.

Al acercarnos a los acontecimientos más cercanos (el peronismo y la dictadura) empezaron a aflorar emociones. Se notaba en las intervenciones de los foros y en las palabras de los encuentros cierta intencionalidad discursiva.

¿Era ello conducente a los objetivos del curso? Considero que sí pues –parafraseando a Hannah Arendt– la ausencia de emoción no es objetividad sino que solo da cuenta de la insensibilidad.

En el plano personal me he sentido incluido, envuelto, complicado, abarcado y todas las acepciones que la RAE da al término involucrar.

Esto no solo rondó mis participaciones sino que me sentí llamado a repensar mis prácticas áulicas.

En lo personal –¿cómo disociarlo del rol docente?– me sentí conmovido y con una no quietud que daba cuenta en lo externo de ciertas cosas que en lo interno estaban pasando.

Reviso mentalmente las intervenciones en foros y encuentros y concluyo que *“no se trata de escribir para los demás sino para uno mismo, pero uno mismo tiene que ser también los demás”*. Julio Cortázar, Un tal Lucas.

Al equipo le agradezco la posibilidad de pensar en voz alta y hago extensiva ese agradecimiento a los colegas cursantes.”

Ricardo Giallorenzi

Este ciclo que se sostuvo desde convicciones que refieren a una forma de entender la enseñanza como una frontera transitable, alojó a quienes lo recorrieron con la intensión de instalarse en los cuerpos y transformarse en acción.

Esta frontera constituida de intercambios, de diálogos suaves, controvertidos, convencidos, incipientes, experimentados, que se encuentran, se atraviesan y modifican involucró a personas concretas, que vienen de caminos diferentes y traen miradas del mundo sedimentadas en disímiles paisajes, pero sin embargo apostaron a la posibilidad de construir un espacio común habitable, acogedor, asombroso porque cada uno brindó aquello que traía y lo ofreció a los otros, con pasión de transferencia.

Fue en el ocurrir de este encuentro de miradas, de lenguajes y en el trabajo colectivo para la producción de saberes, que aconteció la integración de los espacios curriculares que conforman el amplio abanico de las ciencias sociales y se materializó en una conjunción de voces diferentes, que juntas conformaron melodías, con tonos de conflictos y acuerdos, que se dejaron pronunciar y escuchar para transformar este recorrido en una experiencia de trabajo altamente enriquecedora.

Apéndices

Apéndice 1: Un recorrido por los Encuentros Regionales del Ciclo

Queridos/as colegas,

la última semana finalizamos con la serie de encuentros regionales de nuestro ciclo. Estuvimos trabajando con los colegas de Centro en Buenos Aires los días 21 y 22 de agosto, con los de Cuyo 28 y 29 de agosto en la ciudad de Mendoza, con los de NEA 4 y 5 de septiembre en Resistencia y con los de NOA 18 y 19 de septiembre en San Miguel de Tucumán. Queríamos contarles, sobre todo a aquellos que por diferentes motivos no pudieron estar presentes, qué características tuvieron estas jornadas, qué materiales compartimos y cuáles fueron las discusiones centrales que abordamos.

Repusimos la propuesta del ciclo

Cada encuentro estuvo dividido en dos jornadas de trabajo. Al iniciar la primera nos interesó comenzar reponiendo varias de las cuestiones que sustentan la confección de las clases virtuales y que también surgieron en el primer encuentro presencial nacional.

En ese sentido, planteamos la idea de este ciclo, al menos en esta primera cohorte, es proponer un enfoque de lectura / análisis de lo social. Decidimos entonces no centrarnos especialmente en el análisis de las estrategias de enseñanza característico de las didácticas específicas. No porque desconozcamos el potencial de las mismas, sino porque preferimos plantear una mirada más ligada a los problemas de la enseñanza de lo social en general. Un enfoque más ligado a la transmisión. Por eso, al principio del ciclo partimos de un diagnóstico ligado a las transformaciones de fines del siglo XX, y que denominamos "rupturas". A partir de ellas nos preguntamos si era posible enseñar tal como lo hicieron nuestros profesores, si era posible formar docentes del mismo modo en que se formaban en el siglo XX. Para desandar estos interrogantes planteamos la posibilidad de realizar un abordaje particular de lo social que garantice su enseñanza de un modo más certero, más "eficaz" (con lo cual no queremos decir "eficiente").

Apostamos en primer lugar a la perspectiva multidisciplinar, perspectiva que está presente en los NAP de secundaria. Creemos que, más allá de las especificidades del análisis de cada disciplina, la sociedad –objeto en definitiva de nuestros desvelos pedagógicos– es un complejo en el que convergen fenómenos de distintos órdenes.

Asimismo, la experiencia subjetiva de lo social –inseparable de cómo se lo comprende y condicionante de esa comprensión– es percibida de ese modo complejo y multifacético. Desligarnos completamente de esta percepción a la hora de la enseñanza es por lo menos inconducente. Esto no significa en modo alguno plantear una vuelta al desdibujamiento de lo disciplinar en la escuela secundaria, pero sí que hoy en día en el estatuto de producción de conocimiento cada disciplina social, la historia, la geografía, etc., convergen las otras para la comprensión de su objeto.

Otra apuesta que realizamos es recuperar lo significativo de un *acontecimiento* para pensar lo social. Se ha tendido a desdibujar los hechos, los datos duros, en nombre de los "procesos". Esto ha llevado a quitar carnadura a la transmisión de lo social. ¿Puedo hablar de marcas de globalización en un territorio si desconozco particularmente el caso de Comodoro Rivadavia? ¿Si no vi una cartografía digital en la que se muestre esas transformaciones patentes ante mis ojos y los de mis alumnos? ¿Puedo hablar de proceso de formación del Estado Nacional sin conocer la enorme cantidad de muertos que dejaron los combates de la capitalización de Buenos Aires en eñ 80?

Elegimos cuatro momentos del pasado del siglo XX argentino porque consideramos que, en distinto modo, ellos condensan la clave de la construcción de nuestro presente y están atravesados por conflictividades que pueden estudiarse desde la afluencia de las distintas disciplinas. Las relaciones campo/ciudad, las migraciones externas/internas y el sistema productivo, las tensiones entre las élites y los sectores populares, las disputas en torno a la construcción de una nacionalidad y de una lengua nacional, son algunas de las muchas cuestiones que se condensan en estos cuatro momentos y que son una suerte de cantero para el análisis social.

Otra apuesta que intenta hacer nuestro ciclo: pensar lo social haciendo centro en el análisis de diversas *manifestaciones culturales*. Entendemos que a través de estas manifestaciones una sociedad produce sentido sobre la vida en común. Comprender qué marcas del pasado y el presente contienen ciertas manifestaciones culturales emblemáticas, cómo fueron construidas y leídas y cómo lo son en el presente hace a la autocomprensión de la vida en común.

Por último, al anclar en el estudio de las cuatro coyunturas la lectura de esos objetos o manifestaciones culturales con la asistencia de las diversas disciplinas, incluimos ahora sí, dos estrategias. Quizás esto sea lo más "metodológico" de la propuesta: la lectura de *imágenes* y de *ideas y escrituras* como objetos de la cultura pero también como interpretaciones de época de los distintos acontecimientos. Hay en

esto otra discusión metodológica, la construcción de un *relato*. Frente a un objeto social, elegimos tomar algunas de sus aristas y no otras, hacer determinados recorridos sobre él. Es imposible enseñar todo, y entendemos que el recorte en sí que hacemos funciona también en sí mismo como un objeto de enseñanza y discusión en el ámbito de la formación docente.

Una vez que presentamos este marco que funciona como supuesto de la propuesta general del ciclo, propusimos realizar diferentes actividades para continuar trabajando con el módulo que estábamos transitando en esas semanas (y que aún sigue vigente en los diferentes foros en estos días). Se trata del módulo 3, que, como saben, se organiza alrededor de ciertas preguntas en torno al peronismo.

Clase plenaria: El 17 de octubre y la banda de sonido del peronismo

Siguiendo con la primera jornada, Irene desplegó –en cada encuentro– una clase plenaria en la que presentó, sobre la base de dos textos del historiador Daniel James, la especificidad del acontecimiento del 17 de octubre de 1945: la presencia de trabajadores movilizados por demandas que excedían los reclamos económicos puntuales y se hacían visibles, poniendo en cuestión un orden que consideraban injusto. Luego de trabajar alrededor de la pregunta por la *novedad* del peronismo, se trabajó con la "banda de sonido" de los dos primeros gobiernos peronistas por medio del análisis de distintas canciones populares de aquel momento y vinculándolas con algunos fenómenos que le daban sentido: la expansión del consumo e inclusión en el mercado de trabajo de sectores antes marginados; las activas políticas culturales llevadas adelante por diversos organismos estatales; las migraciones rurales a los centros industriales y de servicios urbanos y las nuevas oleadas de migrantes europeos de posguerra que cambiaron el mapa cultural; el aumento de días festivos, el sábado inglés y, por tanto, el aumento del tiempo de ocio; la movilización festiva popular y la asociación de diversos festejos tradicionales en las distintas provincias con los actos masivos que caracterizaron al peronismo; la expansión de las industrias culturales, etc.

Cine y debate: *Las aguas bajan turbias*, ¿una película peronista?

Hacia el final de la última jornada de todos los encuentros (con excepción de Tucumán, donde por un imprevisto técnico hubo que

hacer un cambio en el cronograma), proyectamos la película *Las aguas bajan turbias* (Hugo del Carril, 1952). Luego de verla, presentamos algunos datos fácticos en torno al contexto de producción y recepción del film y algunas hipótesis de lectura para debatir luego colectivamente. En el centro del debate apareció una pregunta: ¿puede considerarse *Las aguas bajan turbias* como arquetípica del peronismo? ¿Por qué?

Taller: Cortázar, la literatura y el peronismo

Comenzamos la segunda jornada trabajando en talleres. Allí la propuesta fue leer y analizar colectivamente los cuentos de Julio Cortázar "Casa tomada" y "Las puertas del cielo" (en algunos casos se sumó "Cabecita negra" de Germán Rozenmacher) en el marco de las discusiones sobre el peronismo y con la siguiente consigna:

En "Julio Cortázar, inventor del peronismo", el escritor argentino Carlos Gamerro afirma que el autor de Bestiario *fue "el primero en percibir y construir el peronismo como lo otro por antonomasia; su mirada no intenta inscribir al peronismo en discursos previos, sino construir un discurso a partir de la irrupción del peronismo como la refractario a la comprensión del entendimiento y a la simbolización del lenguaje. El peronismo es lo que no puede decirse, por eso en su versión más memorable, "Casa tomada" se manifiesta únicamente como ruidos imprecisos y sordos, ahogados susurros. Cortázar es al peronismo lo que Kafka es al fascismo: no explora su política sino su metafísica". (Gamerro C., "Julio Cortázar, inventor del peronismo", en Korn, G. (Comp.),* El peronismo clásico (1945-1955). Descamisados, gorilas y contreras, *Bs. As., Paradiso, 2007).*

Les proponemos que discutan en grupos de no más de tres integrantes esta afirmación de Gamerro a partir de la lectura conjunta de "Casa tomada" y "Las puertas del cielo" y que produzcan un breve texto colectivo que amplíe y discuta (por ejemplo., ¿cómo aparece en ambos relatos esta percepción del peronismo como lo otro por antonomasia?) o sencillamente refute la hipótesis de Gamerro, para luego compartirlo con todos sus compañeros/as en la discusión general.

En segundo lugar, les proponemos que a partir de esta primera lectura y discusión sobre la hipótesis de Gamerro y los textos de Cortázar se tomen 20 minutos para pensar cómo los utilizarían en sus clases para desarrollar o explicar algún tema que esté ligado a sus propias disciplinas. Les pedimos que en forma individual tomen notas y escriban un breve borrador con las posibles relaciones que trazarían entre los cuentos y su saber específico para luego compartirlo con los colegas.

Crónicas y registros sobre los encuentros

Les ofrecemos ahora algunas crónicas y registros, realizados por los colegas que cursan el ciclo y por algunos de los profesores del mismo, que en su diversidad terminan de completar este recorrido por las jornadas regionales del ciclo.

La que sigue es una crónica realizada por la colega **Judith Restiffo** sobre el encuentro de **Cuyo**:

La ciudad está desierta, como si la nevada mortal de Oesterheld, hubiera empezado con la madrugada. "Hoy hay paro", dicen los titulares y en mi cabeza comienza a tomar forma un guión conjetural, atravieso la ciudad en penumbras. Mientras manejo, en la ruta, las líneas intermitentes se vuelven hechos, acontecimientos, recuerdos de otros momentos en los que parecía que la invasión de los "gurbos" era una verdadera posibilidad. Llego temprano, el vapor de la mañana me estaba esperando.

Los viajeros van arribando y poco a poco se da inicio a la ceremonia, es bueno juntarse a pensar, para volver sobre ese conocimiento, sobre ese saber que nos interpela desde el aula.

¿Es posible la enseñanza de la Ciencias Sociales hoy? La pregunta de Irene es directa y se amplía como una onda dentro de un lago de incertidumbre, somos once a la mesa, y en ese juego extraño, tal vez falta el que por pocos denarios se llevó la gran respuesta. Debatimos, leemos, traemos al encuentro nuestras experiencias, las creencias pero por sobre todo las dudas, la tensión se presenta rápidamente porque una frase visibiliza la propuesta "el conocimiento disciplinar es poroso", ¿y qué hago con las grietas?, ¿con los agujeros? Todo lo que no sea compacto me produce miedo, ésa es la respuesta. El abordaje no puede ser en soledad, entonces al trabajar con otro podemos enriquecer la mirada, podemos levantar la mirada. Un abordaje multidisciplinar, ¿multifocal?

Tal vez sea hora de romper con las prácticas que arrastramos como colectivo docente de secundaria: entrar, salir entrar, salir deambulando de una escuela a otra sin enterarnos, sin interesarnos por los acontecimientos, entregando sólo datos que sirven para dar cuenta de los procesos. De eso hablamos, de dar significación al pasado para tensionarlo con el presente…de eso hablamos, de la vida de los sujetos, esos que hicieron la Historia y estos, los estudiantes, que son parte de nuestra historia. Completar el mundo como única forma de poder transmitirlo e interpretarlo, desde los

objetos, los artefactos, las imágenes; todo lo que nos provea de pistas para asir nuestras huellas. Experimentamos la observación de una película de Hugo del Carril, *Las aguas bajan turbias*, todas las formas del amor están presentes, me impacta, me emociona entender cómo esas luchas fueron el origen de todas las conquistas de las que hoy somos beneficiarios, protagonistas, es muy potente la lectura que puede hacerse desde las imágenes y los discursos que proponen.

Está atardeciendo, el parque revisa cada color antes de volverlo noche, vuelvo despacio por la calle que todavía respira las estadísticas de un día interrumpido; me quedo pensando en la experiencia del cine, de la literatura, de los movimientos sociales, de todas las manifestaciones humanas que contagian una pulsión de vida, propia de la coyuntura pero capaz de redefinir el pasado y modificar el presente.

Al otro día la primera parada es premonitoria, llegamos a las puertas, a "Las puertas del cielo" y de la" Casa tomada", allí nos detiene Cortázar y un libro enorme, *Bestiario*. Nada que hacer, los dos textos pueden leerse en clave peronista/antiperonista, aunque el autor desmintió la intención tratando de abrir las interpretaciones, es muy fuerte el ruido que se desprende de sus páginas. Tal vez como ese "otro ruido", el de las clases populares que le molestaba cuando trataba de escuchar la ópera; discutimos sobre los elementos que pueden leerse en los cuentos de Julio y se dispara el tema de la identidad en su sentido social, étnico y territorial, al respecto hay muchos pareceres, cada uno aporta desde su lugar en todo el sentido de la palabra.

La jornada termina, y tengo la sensación de que nada volverá a ser igual, vuelvo a Juan Salvo y su grupo de amigos tratando de escapar del exterminio, vuelvo a una ciudad que retoma el *continuum* de la rutina, sin sospechar que la resistencia sigue trabajando sin tregua, por una esperanza que finalmente invada todos y cada uno de los lugares del alma

A continuación presentamos el registro de los colegas **Susana Vargas**, **Jorge Paetz**, **Blanca Dutra** y **Clara Cantero** sobre el taller en el regional de **NEA**:

"Casa tomada" de Cortázar puede interpretarse como la representación del problema "peronismo/anti-peronismo" y la distinción de clases derivada de esa antinomia. Su brillante relato construye la voz de una clase que siente a la otra como amenaza y

peligro de barbarie; peligro que más que posible se percibe inevitable. Por ejemplo, el narrador se preocupa que "sus libros franceses" hayan quedado en poder de la fuerza innominada que ha tomado un lado de la casa y que, finalmente, terminará por tomarla toda. El hecho de que se trate de una sombra sin nombre que avanza al interior de la casa puede interpretarse como referencia a los oprimidos no visibles que irrumpieron en la escena nacional el 17 de octubre de 1945.

En "Las puertas del cielo" puede verse la estratificación social pero también la movilidad de clases. Por eso el doctor Hardoy, abogado perteneciente a un sector acomodado de la sociedad y a la cultura letrada, pretende diferenciarse de los otros con los cuales, a la vez, se mezcla: esos otros, los "monstruos", son criticados duramente, incluso por su componente étnico.

Daríamos este texto para, a partir de su lectura, realizar un análisis de las relaciones sociales y sus conexiones con la realidad y los acontecimientos que suceden a partir del 17 de octubre de 1945. También puede usarse como entrada a la problemática de las realidades demográficas resultantes de un orden político que integra los distintos modos de vida y manifestaciones culturales del país, hasta entonces desconocidos o sólo reconocidos como subalternos respecto de la cultura oficial.

Lo que sigue es el registro de las jornadas de NOA realizado por nuestro compañero, el profesor Pablo Bana:

Primera Jornada

Mañana.

Apertura.

Palabras de Viviana, representante de la Dirección de Educación Superior de Tucumán. Agradecimientos a la visita de los docentes y del personal del INFD. Palabras de Irene Cosoy.

- Bienvenida a los docentes que están participando del ciclo desde el inicio y a los que se suman en estas jornadas. Contamos con la presencia de docentes de Tucumán, Jujuy, Salta y Santiago del Estero.
- Presentación del ciclo recordando ciertos propósitos y "apuestas" del mismo.
    - Apuesta a la multidisciplinariedad, a la revalorización del

acontecimiento, a la selección de cuatro momentos del siglo XX que condensan tensiones sociales que pueden ser abordadas de las múltiples disciplinas del área de sociales.

  - Apuesta a trabajar con objetos, artefactos y manifestaciones de la cultura.
  - Apuesta al trabajo con dos estrategias de análisis, la lectura de imágenes (trascendiendo el uso de las mismas como ilustraciones ejemplificadoras para pensarlas como verdaderas fuentes de análisis de la realidad social) y el repaso de escritos e ideas de la época.
  - Apuesta al recorte como modalidad de abordaje de lo social, asumiendo que cuando enseñamos siempre realizamos elecciones priorizando unos contenidos por sobre otros, pues no se puede "enseñar todo".

- Clase sobre el 17 de octubre. En la misma se analizan los acontecimientos del 17 y 18 de octubre desde la particularidad de abordajes historiográficos que ponen el acento en el acontecimiento y en la narración de experiencias que dejaron marcas en las subjetividades de la época. Se recuperó la idea de Daniel James de pensar la reacción de los sectores populares como "iconoclasia laica" y se propusieron formas de pensar la coyuntura que recuperen la dimensión vital de los hechos.
- En la segunda parte de la clase matinal de Irene, trabajamos a partir del concepto de Félix Luna de recordar al clima del 17 de octubre como festivo y de "carnaval". A partir de esto la idea fue analizar la "banda de sonido del peronismo", a partir del repaso de los géneros musicales que se constituyen como consumos de las masas populares. Priorizando la música folclórica, se analizó el intento de impulsar géneros musicales en el noroeste como forma de revalorizar el sentimiento telúrico, aunque en esto también aparece un fuerte contenido social. Para esto analizamos la obra de Atahualpa Yupanqui. Luego analizamos la música popular que surge de la mano del chamamé y la popularidad de Antonio Tormo, para finalizar con las orquestas típicas y características y la obra de Alberto Castillo. Luego de la clase se abrió un espacio de debate en el que reconoció la posibilidad de innovar en las prácticas a partir de trabajar con artefactos culturales que posibilitan enriquecer la mirada sobre una coyuntura histórica. También se pone de manifiesto el valor de estos talleres como forma de reflexionar sobre la manera de trabajar en el aula y

enriquecer nuestras intervenciones didácticas.

Tarde.

Presentación del film *Las aguas bajan turbias* por parte de Guillermo Korn, quien nos da a conocer las circunstancias en que se realizó dicha película, las dificultades y los acuerdos a los que tuvo que arribar Hugo del Carril para concretar su proyecto, los obstáculos y resquemores de las autoridades ante el intento de llevar a la pantalla una adaptación del libro de un dirigente comunista preso durante el gobierno de Perón. Luego de esto relata las circunstancias que rodearon al estreno y la súbita interrupción de su proyección cuando era un éxito de público a las nueve semanas de estar en cartel.

Iniciamos la proyección de la película, pero a los diez minutos se corta la luz, por lo que debemos cambiar lo planeado e iniciar el trabajo con los cuentos previstos para el segundo día que es al análisis del peronismo desde la literatura y el trabajo con los cuentos de Julio Cortázar "Casa tomada" y "Las puertas del cielo", y el cuento de Germán Rozenmacher "Cabecita Negra".

Se procede a una lectura conjunta de "Casa tomada", texto que algunos docentes conocían pero que nunca habían trabajado desde la perspectiva propuesta. A partir de la lectura se inició un rico debate que transitó los temas enumerados a continuación:

- ¿Por qué podemos considerar que es un cuento que habla del peronismo?
- Se puede pensar que la casa de los hermanos representa la comodidad del establishment económico antes de la llegada del peronismo.
- Los hermanos son la clase oligárquica que vive de la renta de sus campos.
- Nunca se revela el otro. ¿Quiénes son? Susurros, supuestos, el otro como invasor.
- Las presencias son reales, pero el temor las magnifica.
- Destacamos la frase "se puede vivir sin pensar".
- Esos ruidos sordos preanuncian el ruido de las masas antes del 17 de octubre.
- Propuesta de intertextualidad con un texto de Albert Camus que habla de los ruidos de la turba.
- Negación y crisis de identidad ante el peronismo.
- ¿Cómo llevar al aula una lectura peronista de este cuento? Pensar las formas de trabajo en ciencias sociales con materiales literarios. El cuento en sí mismo, ¿sólo puede

leerse en clave política?

- Pensar una posible relación incestuosa entre los hermanos como la endogamia de una clase que para no ceder sus privilegios, se encierra sobre sí misma. Metáfora de la casa que los obliga a ese matrimonio incestuoso.
- Hipótesis de Carlos Gamerro. Sensación de otredad que los sectores altos y medios sintieron ante el peronismo.

Posteriormente se procede a la lectura del cuento “Cabecita negra.” Luego de la lectura se debaten los siguientes aspectos:

- Tema de la violencia explicitada en el libro y su lectura en clave política. Es un cuento político.
- Las distintas estrategias narrativas y los distintos contextos de las obras. En donde Cortázar *sugería*, Rozenmacher *explicita*.
- Parece rememorar la vieja polémica sarmientina de civilización y barbarie.
- Se destaca la violencia explícita del relato.
- La idea de la propiedad como felicidad atraviesa la postura del protagonismo, que refuerza su sentido conservador y reaccionario.
- Coincidencia con Cortázar en el miedo a la invasión.
- La igualdad del “cabecita negra” era humillante para los sectores medios.

A continuación se presentan imágenes del libro de Ricardo Piglia *La Argentina en pedazos*, donde fueron publicadas historietas con guiones adaptados de los cuentos trabajados. Se las repasa y se reconoce lo valioso que pueden ser como recurso para trabajar con los alumnos, dada las características de la historieta, un género cercano a las culturas juveniles.

Segunda jornada

Mañana.

Solucionados los problemas técnicos, se proyecta la película *Las aguas bajan turbias*. Al final de la misma Guillermo Korn presenta nuevamente el film y propone ciertas líneas de análisis. En un clima de fuerte e intenso debate se señalaron algunos aspectos que a continuación se detallan.

- La similitud de las condiciones de trabajo de los mensúes con respecto a los trabajadores nativos en los ingenios. También,

mientras en el litoral las aguas llevan los cuerpos de aquellos que se resisten a las condiciones de explotación, en el norte aparecen los mitos como el del "familiar", en donde se utilizan estas tradiciones para ocultar o aceptar la desaparición de algunos trabajadores.

- También se discute la cuestión del trabajo infantil, tan común en estos regímenes de explotación de la mano de obra, lo cual no aparece reflejado en la película.
- La mención a los sindicatos es breve en la película, sin embargo traza una línea acerca de cómo deben actuar los sectores trabajadores.
- Se piensa la película a través de los derechos y las carencias, la justicia en un espacio donde no hay ley.
- La parte en que Santos Peralta recupera el cadáver tiene un fuerte simbolismo, pues remite a los desaparecidos y al intento de hacer visible lo invisible.
- El tema del baile y la fiesta organizada por el patrón remite al carnaval y se discute su significado en las culturas andinas. También se plantea el tema de los excesos como modo de explotación de la mano de obra. A partir de allí la discusión deriva en cuestiones referidas a los pueblos originarios y su utilización como mano de obra casi esclava en los establecimientos productivos del noroeste, la reemergencia de los pueblos originarios, los derechos y el poder del Estado, las leyes laborales no respetadas por los empresarios y el rol de las autoridades nacionales y locales, lo que nos remite nuevamente a la cuestión del federalismo.
- Volvemos sobre la película. ¿Película comunista o peronista? En algunas cuestiones, como la del estallido, se ven aspectos prepolíticos.
- El peronismo y del Carril como emblema. ¿Cuánto de esto continúa? Al analizar el contexto de realización de la película se pone de manifiesto la complejidad del fenómeno peronista y sus tensiones.
- ¿Qué resalta y que ignora la película respecto del libro *El río oscuro* de Alfredo Varela en la que se basa el film? Se discute el protagonismo femenino, el sindicato, la salvación individual o el compromiso colectivo.

Tarde.

Luego del receso nos volvemos a juntar para cerrar las jornadas. En primer lugar se repusieron algunas cuestiones pendientes del cuento "Las puertas del cielo" y allí se convino en que aparece un Cortázar más explícito con respecto a los cambios de su tiempo. También se reconoce la conveniencia de utilizarlo junto a los otros

materiales literarios trabajados el día anterior a fin de enriquecer el abordaje de la coyuntura histórica.

A continuación, se les solicita a los colegas que manifiesten su opinión con respecto a las jornadas de trabajo compartidas.

María Eugenia (**San Pedro**, Jujuy) destaca la importancia de los encuentros presenciales por su mayor riqueza y las posibilidades que brinda, aunque reconoce que en el caso del ciclo, lo virtual es lo que permite estos encuentros. Valora el llevarse muchos elementos para enriquecer sus prácticas, destacando el trabajo que se realizó con el cuento "Casa tomada" para abordar el tema del peronismo. También valora que estas reuniones se realicen en el interior pues nos acerca a sus realidades de actuación.

Velma (**Tilcara**, Jujuy) nos manifiesta que para ella fue una experiencia enriquecedora sobre todo porque los presenciales concretan mucho de lo adelantado en las aulas virtuales. También valora el trabajo colectivo pues el pensamiento grupal "abre la cabeza" a muchas cuestiones que individualmente no apreciamos. También reconoce el aporte multidisciplinario del ciclo y señala que así como la conectividad posibilita el encuentro, también lo limita pues en sus localidades hay muchos problemas con la conexión a internet.

Clemencia (**Tucumán**) valora la utilización de artefactos culturales para el trabajo por las posibilidades que ofrecen de ir y venir entre el pasado y el presente, además de integrar el trabajo entre disciplinas y áreas de aprendizaje.

Miriam (**Tucumán**) destaca la utilidad de recuperar la categoría de acontecimiento para mejorar la enseñanza, tan basada en su disciplina (Economía) en el análisis de los procesos lineales. También valora la utilización de objetos culturales que atraviesan los acontecimientos. Entiende que esto es muy necesario para enriquecer las perspectivas desde las ciencias sociales.

Dora (**Tucumán**) destaca la riqueza del intercambio y la posibilidad de pensar la práctica a partir de la utilización de objetos artísticos como la literatura y el cine como modo de aproximarnos mejor a los universos culturales de los jóvenes. Estas nuevas estrategias y herramientas enriquecen las miradas de los otros.

Hugo (**San Pedro**, Jujuy) señala que a partir de estos encuentros incorpora distintas posibilidades y aportes para su tarea. Destaca la recuperación del acontecimiento para escapar de la rigidez de las

estructuras, valorando el concepto de Alain Badiou de "acontecimiento". También reconoce la calidad de la clase del 17 de octubre de la jornada inicial y su posicionamiento personal, escapando de la obsesión del registro para entregarse al placer de escuchar.

Rosana (**Salta**) agradece la posibilidad de participar del taller y de conocer a gente de su provincia. Recupera el valor del conocimiento disciplinar y comparte la idea de replicar el modelo del equipo del INFD al interior de las provincias con equipos de docentes de las provincias.

Ivone (**Jujuy**) señala lo valioso de participar de instancias interdisciplinarias, algo a lo que no estamos acostumbrados. Esto nos lleva a pensar el área de ciencias sociales y las actividades de los talleres nos permiten reflexionar acerca de nuestro trabajo en el aula y las estrategias didácticas necesarias para mejorarlo.

Walter (**Santiago del Estero**) manifiesta su preocupación por la metodología y las formas de intervención didáctica del área. También reconoce las posibilidades que estos espacios virtuales brindan para el encuentro. Comparte su esperanza de que sean los jóvenes los que se apropien de estos espacios y los potencien.

Al finalizar la jornada se presenta la directora de Educación Superior de la provincia de Tucumán, profesora Dolores Isabel Reynoso de Zelaya, quien agradece nuestra presencia y brinda su apoyo y su disposición para que volvamos a la provincia a realizar actividades en el marco de las acciones del INFD. También nos comenta la estrategia de la DES de Tucumán referida a la cobertura territorial de las instancias de capacitación apostando fuertemente a la articulación entre niveles y la participación de todas las instituciones y los agentes en el Programa Nacional de Formación Permanente a través del programa "Nuestra escuela".

Para finalizar, Irene Cosoy aclara algunos aspectos del ciclo, las inscripciones y las acreditaciones y junto al equipo agradece la participación de los colegas y los invita a continuar con el trabajo en las aulas virtuales, despidiéndose hasta el encuentro presencial de cierre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires previsto para fines del mes de noviembre.

Lo que sigue es el registro del debate sobre la película y el taller de las jornadas de NOA realizado por nuestra compañera, la profesora Eugenia Gramajo:

Película.

La película resultó movilizante para los participantes, que en algunos casos expresaron sensibilidad con los hechos representados y llevó a propiciar comentarios –sobre todo por parte de los asistentes misioneros– sobre la producción actual en los yerbatales, que continúa siendo una explotación tradicional que genera relaciones laborales de dependencia. En relación con el debate posterior, se planteó si la película trataba de referir al peronismo o se enmarcaba en otro contexto, pues la relación con el sindicato es previa a ese período. Llamó a atención que en el film no apareciera ninguna relación con el Estado, la crudeza e improvisación de la revuelta final y la mención de los nombres de quienes murieron por esa causa. Sin embargo, se afirmó que el final –cuando la pareja se aleja en la balsa– puede ser entendido como un mensaje relacionado con el peronismo, la salvación de una vida de miseria y explotación, la conformación de una familia (también llamó la atención el papel de la mujer y su sumisión al hombre).

Taller.

La primera consideración que se puso en debate en el taller es si es posible asociar los textos de Cortázar con una crítica al peronismo. Esta idea fue bastante controvertida en el grupo. En el debate se pensó en "Casa tomada" como una figuración de algo que se desconoce y que se teme. La razón de que se caracterice a ese otro con voces daba la sensación de algo que no se tenía muy en claro, que se escucha pero que no es definible; sin embargo, se hizo notar que en "Las puertas del cielo" ese sujeto adquiere presencia y se retrata asumiendo una actitud que se acerca al desprecio, pero, a la vez, el narrador también se ve seducido por esas personas (alguien mencionó un amor-odio). Quizás por su mayor descripción, el taller se concentró más sobre éste, indicando cómo eran percibidos estos nuevos actores sociales por las clases más pudientes, cómo se percibía una delimitación espacial en la que debían localizarse –aquí surgieron unos comentarios sobre ejemplos que ocurrían en sus localidades con unas familias que estaban ocupando unas tierras y el rechazo de los vecinos en ese sentido–, cómo esa presencia había irrumpido en un estado de cosas anterior (también se relacionó este fenómeno con el surgimiento del radicalismo como algo que en su momento perturbó a determinados sectores sociales)

Para cerrar este repaso, les presentamos el registro de la colega **Graciela Viard** sobre el regional de **Centro**:

La síntesis oral de las conclusiones del trabajo en el grupo abordó los siguientes tópicos:

1. *Discutir el peronismo implica abordar un proceso con un suelo de mayor contemporaneidad*,lo que conlleva admitir que resulta un horizonte polémico, y si bien ningún tema de Ciencias Sociales puede asumirse en forma neutral, en este caso las subjetividades y memorias, que traducen experiencias y vivencias, tensionan los análisis teóricos o historiográficos.

2. *La propuesta de trabajar el tema con artefactos culturales resultó un recurso potente* al recuperar distintas producciones contemporáneas de la experiencia histórica del peronismo (cine, música, literatura) que permiten conjugar otras perspectivas para aproximarse y percibir aquellos sectores sociales que comienzan a visibilizarse, a partir de metáforas que –al poner en juego imaginarios diversos– permiten reconstruir escenarios complejos.

3. *Las perspectivas de análisis propuestas durante el encuentro (imágenes, cine, música, literatura, ideas) resultan herramientas movilizadoras para el trabajo en el aula* al promover diversas formas de entender y construir conocimiento sobre la sociedad argentina desde una perspectiva integradora y propician una enseñanza donde los sujetos –sus identidades personales y colectivas, intencionalidades y desafíos–, permeados por el contexto, resultan un punto de partida que impulsa el análisis de los hitos y procesos que constituyeron a la sociedad argentina desde el Centenario.

4. *Más allá de las propias intencionalidades del autor, los cuentos de Julio Cortázar propuestos para el análisis, permiten reconocer percepciones amenazantes respecto del nuevo orden social que se va construyendo en la década del 40,* materializado en la ocupación del espacio público o los nuevos escenarios de socialización gestados por las clases populares.

4. a *"Casa tomada"*

La atmósfera opresiva ante una presencia intrusa de rasgos difusos, sin rostro ni corporeidad, resulta clave en la interpretación canónica de Sebreli, retomada por Germán Rozenmacher, postulando una lectura del cuento en clave antiperonista. Esta amenaza creciente despierta temores y sensaciones en los dueños de la casa, una suerte de propietarios pasivos, que progresivamente resignan ambientes, elementos y espacios hasta el total despojo, ante una

acechanza que no puede nominarse y opera como otredad radical.

Sin embargo, como bien fue acotado desde la coordinación, esta trama también puede resultar una alegoría de los límites de la experiencia histórica del peronismo: lo que se ocupa es una vivienda, pero no el recurso productivo, no se *"invade"* el campo que opera como el sustento rentístico de los hermanos del cuento que pierden un espacio físico, pero no los recursos económicos.

4. b *"Las puertas del cielo"*

En este cuento, la trama va más allá de una reacción adversa o crítica ante un movimiento político que referencia las clases populares. Prevalece una mirada de extrañeza y desprecio, con profusión de calificativos denigrantes ante rostros desconocidos, olores penetrantes, vestimentas y comportamientos condensados en seres impensados de cohabitar en una Argentina que se concibió como blanca y europea, cimentada en el discurso fundacional de la Conquista del Desierto.

Desde estas concepciones no resultó extraño que, cuando se trasladaran a Buenos Aires, muchos migrantes del interior de indudables rasgos aborígenes no fueran considerados indígenas, sino *"cabecitas negras".*

5. *Las categorías teóricas, clasificaciones diversas que, desde distintos campos de las Ciencias Sociales y variadas perspectivas ideológicas, han intentado comprender y explicar la cuestión del peronismo* se examinaron en un debate respetuoso de los disensos, pero no exento de posicionamientos donde se analizaron las siguientes cuestiones:

- El peronismo *como movimiento fascista,*
- El peronismo *como experiencia histórica de movilización de sectores populares*,
- El peronismo *como falsa conciencia*,
- El peronismo *y los sindicatos*,
- El peronismo y *las transformaciones del movimiento obrero en la década del 30* (CGT; convenios por rama de actividad; organizaciones gremiales de mayor envergadura).

Probablemente este repaso no refleje la riqueza que contuvieron estos encuentros. En ellos pudimos profundizar distintos aspectos que se venían trabajando en las aulas virtuales y compartir nuevas preguntas para seguir transitando esta propuesta que no es otra cosa

que un encuentro de pensamiento entre colegas. Invitamos a aquellos que quieran sumar algún registro propio de estas jornadas a que lo compartan por correo interno en cada aula.

Apéndice 2: Encuentro nacional de cierre. Taller "En torno a la postdictadura"

Textos: *Los pichiciegos* (1982) y "La herencia cultural del proceso" (1984), ambos de Rodolfo Enrique Fogwill.

Consigna / Primera parte

A. Luego de compartir la lectura del **capítulo 2** de la primera parte de ***Los pichiciegos*** le proponemos trabajar en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo es narrada la guerra en este pasaje de la novela de Fogwill, a través de qué marcas, nombres, descripciones, etc.? Y sobre todo: el **pichi**, el sujeto de la guerra, ¿qué hace?, ¿cómo vive?, ¿en qué coordenadas geográficas y culturales lo inscribe el narrador?

B. En el **capítulo 4** de la primera parte de ***Los pichiciegos*** hay una larga conversación entre los pichis respecto de crímenes, fusilamientos y desapariciones en la dictadura: ¿qué discusiones, nombres propios y nombres comunes respecto de la dictadura se solapan y mezclan en esa conversación?, ¿qué efecto, o efectos de sentido, consideran ustedes que logra el narrador en este pasaje?

Para organizar la discusión, en ambos caso les proponemos que un compañero de la comisión tome nota subrayando, sobre todo, las **marcas** de la dictadura que aparecen en la narración, sobre todos aquellas que persistieron con fuerza en la escena post-dictatorial.

Consigna / Segunda Parte

C. Les proponemos compartir entre todos la lectura del **capítulo 2** de la segunda parte de ***Los pichiciegos*** y trabajar en torno de la siguiente pregunta: ¿de qué narraciones, memorias y miedos se habla en dicho capítulo?

D. Lea en forma individual el texto: ***La herencia cultural del proceso.*** Subraye las tres afirmaciones que le resulten más importantes del texto para compartir y discutir con sus compañeros.

Consigna / Tercera Parte

E. En estas dos jornadas hemos revisitado distintas tensiones que atravesaron los últimos 30 años: la herencia cultural de la Dictadura; la resignificación de la Guerra de Malvinas, los coletazos en la economía, las formas de enunciar la Nación, entre otras. A su entender ¿cuáles de estas tensiones están presentes hoy a la hora de formar futuros docentes de Ciencias Sociales?